

'N OPVOEDKUNDIG-VERANTWOORDBARE KURRIKULUMMODEL VIR FORMELE
SKOOLONDERWYS IN DIE REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA: 'N FUNDAMENTEEL-
OPVOEDKUNDIGE ONDERSOEK

deur

Gert J. van der Westhuizen, B.Sc., M.Ed.



Proefskrif ingelewer vir die graad

DOKTOR IN DIE OPVOEDKUNDE

aan die

UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH

STELLENBOSCH
MAART 1995

PROMOTOR:
PROF. J.C. STEYN

**'N OPVOEDKUNDIG-VERANTWOORDBARE KURRIKULUMMODEL VIR
FORMELE SKOOLONDERWYS IN DIE REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA: 'N
FUNDAMENTEEL-OPVOEDKUNDIGE ONDERSOEK**

Gert J. van der Westhuizen

"VERKLARING

Ek die ondergetekende verklaar hiermee dat die werk in hierdie proefskrif vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige ander universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

Datum: 15 November 1994"

OPSOMMING

Die opvoedkundige verantwoording van die skoolkurrikulum is 'n prioriteitsaangeleentheid in 'n gemeenskap wat vir sy kinders omgee en hulle deur opvoedende onderwys tot self-realisering en geestelike volwassenheid wil begelei. In hierdie sin, dui opvoedkundige verantwoordbaarheid op voldoening aan die lewenswaardes wat deur die betrokke gemeenskap as kosbaar en navolgenswaardig beskou word.

Die doel van hierdie studie is om tot dieper insig en begrip van die problematiek rondom opvoedkundige verantwoordbaarheid binne die konteks van die Suid-Afrikaanse samelewing te kom en 'n model voor te stel vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika.

Met die verskuiwing in denke oor opvoeding en onderwys van die ontologiese na die funksionele, word toenemend vrae gestel na die doel en wese van opvoeding binne die werklikheidskonteks waarin dit verloop. In funksionele denke val die klem op die ontleding van die funksies eerder as die eienskappe van voorwerpe en prosesse. Omdat die funksionele denke soek na die verhouding tussen sake, word die sinsvraag vervang met die sinsvraag want dit is in die aard van sy verhoudinge met ander verskynsels dat 'n bepaalde verskynsel sy sin ontvang. So gesien, kan opvoedkundige verantwoordbaarheid slegs binne die partikuliere politiese, sosiale en ekonomiese kultuurkonteks volledig begryp, verklaar en verantwoord word.

Menslike handelinge, keuses en voorkeure word beter verstaan en verklaar in die betekenis-konteks waarin dit voltrek word. In die funksionele denke word die mens, sy handelinge en sy werkwyses (insluitend kurrikulering) nie in isolasie beskou nie. Die klem val derhalwe ten opsigte van kurrikulering op die funksionele samehang van die totale stelsel waarin die kurrikulum tot stand kom en geïmplementeer word. Die wese van opvoeding lê nie soseer in die aantoonbare essensies daarvan nie, maar in die bedoelde funksies binne die partikuliere leefwêreldkonteks. So gesien, gaan dit in hierdie studie nie net oor kennis wat universeel geldig is nie, maar veral oor kennis wat kontekstueel bruikbaar is.

'n Verdere belangrike verskuiwing in denke wat die kurrikulum direk raak, is die verskuiwing

vanaf 'n onafhanklike wetenskapbenadering na een van sosiale mede-verantwoordelikheid waarin alle belanghebbendes oor die inhoud en betekenis van opvoedkundige verantwoordbaarheid besin en oor die getroue uitlewing daarvan waak. Teenoor die opvatting dat die kurrikuleerder eensydig en objektief oor die kurrikulum kan en mag besluit, staan die besef dat alle belanghebbendes 'n reg het om aangehoor te word en daardeur inspraak kry in besluitneming aangaande die kurrikulum.

Die essensie van opvoedkundige verantwoordbaarheid lê waarskynlik in 'n gesonde balans tussen ontologiese denke oor die kurrikulum, wat vra na die universele kenmerke van opvoedende onderwys, en funksionele denke wat opvoeding en onderwys binne die partikuliere, kultuurhistoriese konteks oorweeg. In die funksionele denke gaan dit nie net om wat opvoedende onderwys is nie, maar wat die funksie en sin van opvoedende onderwys is.

In hierdie navorsing word die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum binne die konteks van sosiale medeverantwoordelikheid oorweeg. Opvoedkundige verantwoordbaarheid kom aan die orde binne die werklikheidsbeskouing van die gemeenskap waarin die kurrikulum geïmplementeer word. Derhalwe moet daardie gemeenskap se waardes en strewes in die kurrikulum neerslag vind. Demokratiese inspraak en mede-besluitneming word as voorvereistes beskou om die legitimiteit en mede-eienaarskap van die kurrikulum te verseker. Gevolglik is hierdie navorsing nie gerig op die volledige uitwerk van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum nie, maar op die voorhou van 'n voorbeeld of model vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum wat oor die nodige soepelheid beskik om te kan voorsien in die diverse onderwysbehoeftes van Suid-Afrika.

SUMMARY

The educational accountability of the school curriculum is a matter of priority for a community which cares for its children and wishes to conduct them through education to self-realisation and spiritual maturity. In this sense educational accountability entails the nurturing of values which are cherished by the community.

The purpose of this study is not only to arrive at a deeper understanding of the problem of educational accountability within the context of the South African community but also to propose a model for the design of an educationally sound curriculum for South Africa.

With the shift in thinking on education and teaching from the ontological to functionality, questions are increasingly being asked about the purpose and nature of education as seen within the context of the real world. In functional thinking the analysis of the functions is emphasised rather than the characteristics of objects and processes. Because functional thinking pursues the relation between phenomena, the question of being is replaced by the question of meaning, because it is in relation to other phenomena that a particular phenomenon derives its meaning. Seen in this light, educational accountability can be fully understood, explained and accounted for only within its particular political, social and economical context.

Human activities, choices and preferences can best be understood and explained within relevant contexts. In functional thinking man, his activities and *modus operandi* (including curriculum) are not regarded in isolation. The emphasis with regard to curriculum therefore falls on the functional coherence of the total system within which the curriculum is developed and implemented. The essence of education is to be found not so much in manifestations, but in the intended functions within the particular context of its reality. Seen from this perspective, this study is not concerned only with knowledge which is universally valid, but focuses on knowledge which can be useful within a specific context.

Another important shift in thinking which directly affects the curriculum, is that from an independent scientific approach to one of social co-responsibility in which all roleplayers consider the content and meaning of educational accountability and to ensure that these aims

are realised.

In contrast to the belief that the curricularator can and may make decisions regarding the curriculum unilaterally and objectively, there is the realisation that all those involved have a right to be heard and to participate in decision-making regarding the curriculum.

The essence of educational accountability probably lies in striking a healthy balance between ontological thinking on the curriculum, which involves the universal characteristics of education, and functional thinking, which approaches education and teaching within a particular, cultural-historical context. Functional thinking concerns not only what effective education is, but also what the function and purpose of education are.

In this research the design of an educationally sound curriculum within the context of social co-responsibility is considered. Educational accountability is focused upon within the world view of the community where the curriculum is to be introduced. For this reason the values and aspirations of that community must be embodied in the curriculum. Democratic participation in deliberations and decision-making are regarded as prerequisites for assuring the legitimacy and co-ownership of the curriculum. Consequently this research is not aimed at a full exposition of an educationally sound curriculum, but at providing an example or model for the design of an educationally sound curriculum which is flexible enough to provide for the diverse educational needs of South Africa.

DANKBETUIGINGS

Hiermee wil ek graag my opregte dank en waardering uitspreek teenoor die volgende persone wat my geïnspireer en aangespoor het om hierdie studie te onderneem:

- Prof. J.C. Steyn (promotor) wat met sy deurdringende vrae en grondige insig in die essensies van opvoedende onderwys gehelp het om my denke te orden.
- Ina van der Westhuizen en Carl Babst vir die taalversorging van die teks.
- Piet Vorster vir die grafiese versorging van die diagramme.
- Jan en Kota van der Mescht vir hulle aanmoediging en volgehoue ondersteuning.
- In hulle nagedagtenis aan my geliefde ouers vir die aansporing en opoffering om vir my die geleentheid te skep wat hulle nooit gehad het nie.
- Ina en die kinders (Pieter, Magdaleen, Carin en Hennie) vir hulle liefde, opoffering en morele ondersteuning.
- Bo alles, my diepe dankbaarheid aan my Hemelse Vader vir die geleentheid om hierdie studie te kon onderneem en af te handel.

G.J. VAN DER WESTHUIZEN

DURBANVILLE
15 NOVEMBER 1994

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING, TERREINAFBAKENING EN BEGRIPOMSKRYWING

1.1	Inleiding	2
1.2	Probleemstelling	5
1.3	Terreinomskrywing	7
1.4	Begripomskrywing	8
1.4.1	Begrippe wat in die titel van die proefskrif voorkom	9
1.4.2	Begrippe wat met die onderwyskundige struktuur verband hou	12
1.4.3	Begrippe wat met die kurrikulum verband hou	14
1.5	Metode van ondersoek	18
1.6	Verdere verloop	20

HOOFSTUK 2

OORSIG VAN RESENTE NAVORSING EN ANDER INISIATIEWE RONDOM ONDERWYSVERNUWING

2.1	Inleiding	23
2.2	Perspektiewe rondom die weerstand teen die tradisionele stelsel	25
2.3	Dilemmas waarvoor die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel staan	28
2.3.1	Gebrek aan legitimiteit	28
2.3.2	Groeiende leerlinggetalle	29
2.3.3	Finansiële dilemma	30
2.3.4	Ongelyke en verdeelde gemeenskap	31
2.3.5	Tydrowende prosesse in onderwysvernuwing	31
2.4	Inisiatiewe rondom onderwysvernuwing in Suid-Afrika	32
2.4.1	Vernuwingsinisiatiewe rondom groter beroepsgerigtheid	32
2.4.2	Vernuwingsinisiatiewe rondom groter demokratisering	34
2.4.3	Vernuwingsinisiatiewe rondom groter relevansie in die kurrikulum	39
2.4.4	Vernuwingsinisiatiewe rondom algemene onderwysbeleid	43

2.4.5	Vernuwingsinisiatiewe rondom lewensoriëntering	51
2.4.6	Vernuwingsinisiatiewe rondom onderwysstandaarde	51
2.4.7	Vernuwingsinisiatiewe rondom kurrikulumontwikkeling	55
2.4.8	Enkele vakgerigte vernuwingsinisiatiewe	57
2.5	Voorlopige evaluering van die standpunte van enkele rolspelers	59
2.6	Samevatting	62

HOOFSTUK 3

'N BEKNOPT BESKRYWING VAN DIE ONDERWYSREALITEITE IN SUID-AFRIKA

3.1	Inleiding	65
3.2	'n Voëlvlugbeeld van die vorige onderwysstelsel	65
3.2.1	Demografiese faktore	69
3.2.2	Sosio-maatskaplike faktore	71
3.2.3	Sosio-ekonomiese faktore	73
3.2.4	Sosio-politieke faktore	75
3.2.5	Kulturele faktore	79
3.2.6	Mensekragbehoefte	83
3.3	Samelewingstendense	87
3.4	Samevattende perspektief	89

HOOFSTUK 4

DETERMINANTE EN KRITERIA VIR DIE ONTWERP VAN 'N OPVOEDKUNDIG-VERANTWOORDBARE KURRIKULUM VIR SUID-AFRIKA

4.1	Inleiding	93
4.2	'n Oorsig oor die begrip opvoedkundig-verantwoordbare onderwys	97
4.3	Opvoedkundige verantwoordbaarheid in Suid-Afrikaanse konteks	102
4.4	Determinante vir 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum	104

4.4.1	Die leerder in sy totaliteit	105
4.4.2	Die samelewing	107
4.4.3	Die seleksie en ordening van kennis	109
4.4.4	Onderwysbeskouing	112
4.4.5	Die skool as opvoedingsinstituut	115
4.5	Makro-kriteria vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum	118
4.5.1	Kontekstuele geldigheid	120
4.5.2	Soepele onderwysbeleid	121
4.5.3	Wetenskaplik-verantwoordbare kurrikulering	123
4.5.4	Opvoedkundig-regverdigbare doelstellings	125
4.5.5	Toepaslike kurrikuluminhoud	129
4.5.6	Effektiewe praktykmaking	132
4.5.7	Toepaslike kurrikulumstruktuur	135
4.6	Samevatting	136

HOOFSTUK 5

OORSIG OOR DENKRAAMWERKE ONDERLIGGEND AAN ONDERWYS-VERNUWING IN SUID-AFRIKA

5.1	Inleiding	139
5.2	'n Besinning rondom denkmodelle vir die ontwerp van 'n onderwyskurrikulum vir Suid-Afrika	141
5.2.1	Polities-filosofiese onderbou van die kurrikulum	141
5.2.2	Breë onderwysdoelstellings	149
5.2.3	Onderrig- en leerkultuur	155
5.2.4	Funksionaliteit van die kurrikulum	159
5.2.5	Breë kurrikuluminhoude	164
5.2.6	Struktuur van die breë kurrikulum	169
5.2.7	Onderwysstandaarde en kwaliteitonderwys	177
5.2.8	Evaluering en sertifisering	181
5.2.9	Onderwys en opleiding	187
5.2.10	Sentralisasie en desentralisasie	190
5.3	'n Kursoriese oorsig van enkele breë perspektiewe op die bostaande modelle	193
5.3.1	Histories	193
5.3.2	Filosofies	196
5.3.3	Internasionaal	198

5.4	Samevattend	200
------------	--------------------	------------

HOOFSTUK 6

DIE ONTWERP VAN 'N OPVOEDKUNDIG-VERANTWOORDBARE KURRIKULUM VIR SUID-AFRIKA

6.1	Inleiding	203
6.2	Breë riglyne vir die ontwerp van 'n kurrikulum	205
6.3	Gestaltegewing aan ontwerp kriteria vir 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum	214
6.3.1	Kontekstuele geldigheid	217
6.3.2	Soepele onderwysbeleid	219
6.3.3	Wetenskaplik-verantwoordbare kurrikulering	221
6.3.4	Opvoedkundig-regverdigbare doelstellings	222
6.3.5	Toepaslike kurrikuluminhoud	224
6.3.6	Effektiewe praktykmaking	225
6.3.7	Toepaslike kurrikulumstruktuur	228
6.4	Die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare breë kurrikulum	230
6.4.1	Gemeenskaplike elemente in die verskillende denkmodelle	230
6.4.2	Riglyne vir die formulering van ontwerp kriteria	233
6.5	Die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare vakkurrikulum	236
6.6	Hoofmomente in die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare vakkurrikulum	240
6.6.1	Die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare onderwysprogram vir lewensoriëntering	240
6.6.2	Die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir produktiwiteitstudie	246
6.6.2.1	Inleiding	246
6.6.2.2	Rasionaal vir produktiwiteitstudie	248
6.6.2.3	Inisiëring van 'n ondersoek na produktiwiteitstudie	249
6.6.2.4	Die formulering van breë doelstellings en die identifisering van makro-kriteria	249
6.6.2.5	Die uitbouing van die makrokriteria tot ontwerp kriteria	250

6.7	Samevattend	252
------------	--------------------	------------

HOOFSTUK 7

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

7.1	Inleiding	255
7.2	Gevolgtrekkings	256
7.2.1	Opvattinge rondom opvoedkundige verantwoordbaarheid	256
7.2.2	Seleksie en ordening van leerinhoud	259
7.2.3	Effektiewe kurrikulumbestuur	260
7.2.4	Differensiasie	263
7.2.5	Opvoedkundig-regverdigbare onderrig- en leerkultuur	264
7.2.6	Funksionaliteit van die kurrikulum	265
7.2.7	Evaluering	266
7.2.8	Onderwysstandaarde en kwaliteitonderwys	268
7.2.9	Perspektiewe op die navorsingsprobleem	269
7.3	Behoeftes aan verdere navorsing	271
7.3.1	Betekenis van opvoedkundige verantwoordbaarheid in Suid-Afrikaanse konteks	272
7.3.2	Funksionele waarde van kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid	272
7.3.3	Integrering van onderwys en opleiding	273
7.4	Aanbevelings	273
7.4.1	Kurrikulumbepanning en -bestuur	274
7.4.2	Demokratisering van kurrikulumontwikkeling	274
7.4.3	Oriëntering van kurrikuleerders	275
7.4.4	Opleiding en oriëntering van leerkragte en voornemende leerkragte	275
7.5	Slotwoord	276
BRONNELYS		278

HOOFTUK 1

PROBLEEMSTELLING, TERREINAFBAKENING EN BEGRIPOMSKRYWING

1.1	Inleiding	2
1.2	Probleemstelling	5
1.3	Terreinomskrywing	7
1.4	Begripomskrywing	8
1.4.1	Begrippe wat in die titel van die proefskrif voorkom	9
1.4.2	Begrippe wat met die onderwyskundige struktuur verband hou	12
1.4.3	Begrippe wat met die kurrikulum verband hou	14
1.5	Metode van ondersoek	18
1.6	Verdere verloop	20

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING, TERREINAFBAKENING EN BEGRIPOMSKRYWING

1.1 INLEIDING

Die onderwerp van hierdie studie, naamlik die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika, sluit nou aan by die politieke en maatskaplike ontwikkelingswerk wat gedurende die oorgangsfase in die breë samelewing plaasvind. Ingrypende onderwys-hervorming is enersyds noodsaaklik op gronde van die ontwikkelingsbehoefte van die land [Dostal (1989), Tonkin (1989), DNO (1991)], en andersyds onvermydelik op gronde van die algehele politieke en maatskaplike rekonstruksie van die samelewing wat in Suid-Afrika deur demokratisering ontketen is [Taylor (1993), Hartshorne (1992), NEPI (1992a)]. Die vernuwingsinisiatiewe oor die onderwys wat gedurende die afgelope dekade van stapel gestuur is, sluit in:

- Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN, 1981)
- Kurrikulummodel vir Suid Afrika (KUMSA, 1994)
- Onderwysvernuwingstrategie (OVS, 1992)
- National Education Policy Investigation (NEPI, 1992)
- National Training Board (NTB, 1994)
- African National Congress (ANC, 1994)
- Heropbou en Ontwikkelingsprogram (HOP, 1994)
- Konsepwitskrif oor Onderwys en Opleiding (Witskrif, 1994)

Vanweë agterdog tussen die onderskeie politieke groeperinge in die land en wantroue in die tradisionele onderwysstelsel, het die onderskeie inisiatiewe tot 'n groot mate in isolasie verloop en gevolglik eensydige standpunte insake nasionale aangeleenthede ingeneem en bevorder. Namate groter begrip en samewerking tussen politieke rolspelers tot stand kom en 'n gees van verdraagsaamheid posvat, kan gemeenskaplike elemente toenemend as basis vir gespreksvoering benut word. Die *Curriculum Technical Sub-Committee (CTSC)* van die Nasionale Onderwys en Opleidingsforum (NOOF) lewer in hierdie opsig 'n betekenisvolle bydrae om wedersydse begrip en samewerking insake die herkonstruksie van die kurrikulum te bewerkstellig.

Onderwyskundiges, politici en werkgewers besef en aanvaar toenemend dat ingrypende vernuwing nodig is ten einde versoening en verdraagsaamheid te bevorder en te voldoen aan die eise wat Suid-Afrika as 'n ontwikkelende land stel. Indien aanvaar word dat vrede, voorspoed en eienaarskap basiese boustene vir nasiebou is, kan die onderwys 'n betekenisvolle bydrae lewer om die voortslepende geweld te bekamp, die verwydering tussen die bevolkingsgroepe teen te werk en vrede te bewerkstellig deur groter betrokkenheid in en saam met die onderskeie skoolgemeenskappe. In hierdie opsig is Carl (1994: 6) se voorkeur aan *opvoeding vir vrede* bokant *onderwys vir vrede* betekenisvol, want opvoeding strek wyer as die skool se primêre onderwystaak. Daarmee word die skool se opvoedingstaak nie genegeer nie, maar binne die wyer konteks van opvoeding as gemeenskapsfunksie geplaas. Onderwys wat nie opvoedend van aard is nie, kan immers nie opvoedkundig verantwoord word nie. Die skool kan nie hierdie taak alleen uitvoer nie, maar kan deur die kundigheid van die leerkragte en die beskikbare infra-struktuur 'n belangrike bydrae daartoe lewer.

Onderwysvernuwing word in die algemeen gerig op groter relevansie ten opsigte van die onderwysbehoefte van die leerlinge en die eise van die samelewing. Terwyl die grondvraag na meer relevante onderwys selfs binne die gesofistikeerde stelsels van sekere ontwikkelde lande gevra word, worstel Suid-Afrika ook met die probleem om makro-strukture te skep waarbinne gelyke geleenthede aan sy multikulturele bevolking voorsien kan word. Skoolverlaters kon tot ongeveer die einde van die sewentigerjare geredelik in die wêreld van werk, naskoolse opleidingsinstellings, tersiêre instellings of binne familiestrukture waarin een of meer broodwinners aktief is, opgeneem word. Sedertdien het die werkgeleenthede egter,

veral op grond van die hoë bevolkingsaanwas, ontoereikende onderwys en opleiding, 'n wêreldwye ekonomiese resessie en toenemende outomatisasie skaars en meer gespesialiseerd geraak.

Die groeiende bevolking van Suid-Afrika en die noodsaaklikheid van versnelde tegnologiese ontwikkeling stel hoë eise aan die beperkte hulpbronne van die land. Welvaartskepping en verhoogde produktiwiteit word derhalwe as prioriteite gestel ten einde groter ontwikkelingsgeleenthede vir alle Suid-Afrikaners te skep. Om welvaartskepping te fasiliteer word die moontlikhede van ekonomiese opvoeding en in die besonder die ontwikkeling van entrepreneursvaardighede tans ondersoek. Suid-Afrika het reeds duur lesse geleer deur die vertrekpunt vir onderwysvernuwing elders as in die werklike behoeftes van sy leerlinge en breë gemeenskap te soek en kurrikulums eensydig vanuit 'n onderwyskundige of ideologiese perspektief te ontwikkel. Gevolglik is dit nie vreemd dat werkgewers aanvoer dat die bestaande kurrikulum té akademies van aard is en dat die stelsel gevolglik nie genoeg opleibare toetreders tot die wêreld van werk te lewer nie. Tonkin (1989: 13) stel sy mening hieroor soos volg:

"The curriculum is too academically based and too little attention given to practical skills, applied theory, problem solving and independent thinking. ... We should use all major stake holders, including industry, to re-design and re-structure the curriculum so that it is contextualised, in other words made relevant to South Africa."

Die 1983 Witskrif oor Onderwysvoorsiening het die hoop laat opvlam dat daadwerklike stappe geneem sou word vir die ontwerp van 'n algemeen aanvaarbare kurrikulum om relevansie, kwaliteit en eenheid te bevorder. Die instelling van verskillende polities-gebaseerde beheerstrukture vir die onderskeie bevolkingsgroepe het egter die ontwikkeling van 'n nasionale kurrikulum wat gerig is op die werklike onderwys- en ontwikkelingsbehoefte van Suid-Afrika vertraag. 'n Uitgerekte ekonomiese resessie en die omvangryke disinvestering gedurende die tagtigerjare, het verder bygedra tot die land se onvermoë om agterstande en leemtes in die onderwysstelsel uit te wis en 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum tot stand te bring. Die noodsaaklikheid dat alle mense in Suid-Afrika ter wille van vreedsame naasbestaan, sosiale opheffing en ekonomiese ontwikkeling meer en beter ontwikkelings-

geleenthede moet kry, word egter algemeen aanvaar. Verantwoordbare onderwys bly immers die sleutel tot die realisering van ideale vir 'n betekenisvolle lewe en 'n beter toekoms vir almal.

Die omvang van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, demografiese tendense en 'n gebrek aan 'n nasionale onderwysvisie tel onder die belangrikste redes vir die stadige vordering om 'n bekostigbare en algemeen aanvaarbare kurrikulum vir Suid-Afrika te ontwikkel. Hierdie studie wil enkele veranderlikes wat op opvoedkundige verantwoording betrekking het, aan die lig bring en vernuwingsinisiatiewe insake die kurrikulum in die lig daarvan in oënskou neem ten einde riglyne te formuleer vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum. Teen die voorafgaande agtergrond, word vervolgens oorgegaan tot die beskrywing en formulering van die navorsingsprobleem waarop hierdie studie betrekking het.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Die strewe om groter relevansie in die onderwys tot stand te bring, strek wyer as bloot 'n paradigmaskuif vanaf oorwegend akademiese na meer beroepsgerigte onderwys en die lewering van meer en beter opleibare toetreders tot die wêreld van werk. Hierdie paradigma-skuif wat veral deur KUMSA onderskryf word, negeer die dieper opdrag van die onderwys, naamlik om die leerling tot selfrealisering te begelei en sy oorspronklikheid, verbeelding en kreatiwiteit tot uiting te bring nie. Groter beroepsgerigtheid kan maklik in 'n ander vorm van Freire se *banking concept of education* oorgaan en sodoende die leerlinge uitlewer aan ekonomies wenslike en kwantitatief meetbare leeruitkomste. 'n Opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum staan sentraal in die proses om groter relevansie in die wyer betekenis van die woord tot stand te bring. Die uitdaging insake die herkonstruksie van die kurrikulum word gekompliseer deurdat drie breë vernuwingseise vanweë die unieke situasie waarin Suid-Afrika beland het, gelyktydig ter sprake kom: (a) stappe om regstelling en gelyke geleenthede te laat realiseer, (b) relevantmaking van die kurrikulum ten einde aan die eise van ekonomiese ontwikkeling te voldoen, (c) die invoering van algemene onderwysvernuwing ten opsigte van doelstellings, inhoude, metodes en evaluering. Die vernuwingsinisiatiewe waarna voorheen verwys is, kan breedweg in hierdie drie kategorieë ingedeel word. Teen hierdie

agtergrond wil hierdie studie 'n bydrae lewer tot die ontwerp van 'n kurrikulum wat voldoen aan die eise wat opvoedkundige verantwoordbaarheid binne die Suid-Afrikaanse konteks stel.

Uit die voorafgaande oorsig volg dat kurrikulumvernuwing in Suid-Afrika noodsaaklik is op gronde van:

- Die sosiale en opvoedkundige verwaarlosing van groot getalle leerlinge onder die tradisionele kurrikulum (regstelling en gelyke geleenthede).
- Veranderende eise insake ekonomiese en maatskaplike opheffing (welvaart-skepping).
- 'n Behoeftte aan algemene onderwysvernuwing ten opsigte van doelstellings, inhoude, onderrig en evaluering (kwaliteitonderwys).

Indien aanvaar word dat die tradisionele kurrikulum nie in die genoemde behoeftes voorsien nie, spreek dit vanself dat dié kurrikulum nie aan die basiese vereistes van opvoedende skoolonderwys, byvoorbeeld gelyke geleenthede en relevante onderwys, voldoen nie. As algemene of oorkoepelende navorsingsprobleem vir hierdie studie word gestel dat daar nie 'n algemeen aanvaarde funksionele model vir die ontwerp van 'n nuwe kurrikulum vir Suid-Afrika bestaan nie en ook nie toepaslike kriteria aan die hand waarvan sodanige nuwe kurrikulum opvoedkundig verantwoord kan word nie. Indien aanvaar word dat 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika gewens is, ontstaan die vraag dus aan watter kriteria so 'n kurrikulum moet voldoen ten einde as opvoedkundig-verantwoordbaar te kwalifiseer? En verder: Wie lê sodanige kriteria neer? In watter waardesisteem word sodanige kriteria gefundeer? Wat moet die vorm van die kurrikulum wees en watter inhoude moet daarin opgeneem word? Ten einde 'n beter greep op die gestelde navorsingsprobleem te kry word die volgende spesifieke probleme gestel:

- Die vennote in die ontwikkeling van 'n kurrikulum vir Suid-Afrika huldig nie 'n gemeenskaplike visie insake die aard en doel van onderwys nie.

- Die proses waardeur 'n nuwe kurrikulum tot stand moet kom, kom vanweë die afwesigheid van gedeelde eienaarskap nie behoorlik aan die gang nie.
- Daar bestaan nie algemeen aanvaarde kriteria wat gebruik kan word om die ontwerp van 'n nuwe kurrikulum te rig, of om 'n bestaande kurrikulum te evalueer nie.
- Suid-Afrika beskik oor beperkte ervaring in kurrikulumontwerp, die effektiewe praktykmaking van nuwe of hersiene kurrikulums en die bestuur van die ingewikkelde proses van kurrikulumvernuwing.
- Die onderwys beskik nie oor 'n funksionele model vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum in die konteks van die diversiteit in die Suid-Afrikaanse samelewing nie.

In hierdie stadium word van die hipotetiese voorveronderstelling uitgegaan dat daar 'n teoretiese denkraamwerk (model) bestaan aan die hand waarvan 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika ontwikkel kan word. Verder word aanvaar dat deelaspekte van kurrikulumteorie en -praktyk, soos kurrikulumbepanning, -bestuur, -ontwerp en implementering, voldoende nagevors is om algemeen aanvaar te word vir toepassing in die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika.

1.3 TERREINOMSKRYWING

Die omvang en ingewikkelde aard van 'n kurrikulum maak dit onmoontlik om in 'n studie soos hierdie in diepte aan alle fasette daarvan aandag te gee. Deur die ondersoeknet té wyd te span, loop die navorser die gevaar dat oppervlakkig geredeneer kan word oor sommige fasette van die kurrikulum en dat nie tot behoorlike sintese, evaluering en vormgewing gekom sal word nie. Aan die ander kant kan 'n beperkte omvang die kurrikulum so skeef trek dat perspektief verloor word en die kurrikulum nie as 'n geheel tot sy reg kom nie. Verder is dit ter wille van 'n breë perspektief belangrik dat die onderwerp van hierdie studie, naamlik die

ontwerp en fundering van die kurrikulum, binne die konteks van die onderwysstelsel as geheel aan die orde gestel word.

Die doel van die studie is derhalwe om 'n bydrae te lewer tot die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika - 'n kurrikulum aan die hand waarvan die leerder as 'n unieke individu met eie moontlikhede, verwagtinge en strewes deur uitnemende onderwys begelei kan word om as hele mens te ontwikkel tot iemand wat met verantwoordelikheid, selfvertroue en waagmoed die lewe tegemoet kan gaan. Die terrein van die ondersoek word gevolglik afgebaken tot:

- 'n Beskrywing van die onderwysrealiteite van Suid-Afrika.
- Die verkenning van resente vernuwingsinisiatiewe.
- Die ontwerp van kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid.
- Die ontleding van die voorstelle insake kurrikulumvernuwing.
- Die oorweging van prosesse vir die demokratisering (inspraak en medebesluitneming) van strukture vir kurrikulumontwikkeling.
- Die voorhou van 'n model (werkwyse) vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika.

1.4 BEGRIPOMSKRYWING

Verskille in die verwysingsraamwerke van die onderskeie rolspelers in onderwysvernuwing en die wye terrein wat in die herkonstruksie van die kurrikulum ter sprake kom, dra by tot verwarring oor die betekenis van bepaalde terme en onsekerheid oor die inhoud van sommige begrippe. Enkele begrippe waaroor moontlik verwarring mag voorkom, word vervolgens kortliks ontleed en toegelig. Waar toepaslik sal sommige van die begrippe later in gepaste

stadiums verder ontleed en toegelig word. Die volgende begrippe word vervolgens kursories beskryf sodat hul betekenis ten opsigte van hierdie studie duidelik kan wees:

TOEPASSINGSTERREIN

BEGRIppe

Terme wat in die titel van hierdie proefskrif voorkom

Kurrikulum
Opvoedkundig-verantwoordbaar

Onderwyskundige struktuur

Basiese en na-basiese onderwys
Algemeenvormende onderwys
Algemeengerigte onderwys
Beroepsgerigte onderwys
Loopbaanonderwys

Begrippe wat met kurrikulum verband hou

Onderwysprogramme
Sillabus en kurrikulum
Kurrikulummodel
Kurrikulumontwikkeling

1.4.1 Begrippe wat in die titel van die proefskrif voorkom

(a) Kurrikulum (vakkurrikulum en breë kurrikulum)

In hierdie studie word onderskei tussen die terme kurrikulum, breë kurrikulum en vakkurrikulum. Terwyl die terme breë kurrikulum en vakkurrikulum selfverklarend is, verwys die term kurrikulum na óf die breë óf 'n vakkurrikulum, afhangende van die konteks waarin dit gebruik word. Niebuhr (1987: 23) omskryf kurrikulum as volg:

"... 'n wetenskaplik-gefundeerde, geskrewe program vir onderrig-leer waarin doelstellings en dienooreenkomstig geselekteerde en geordende inhoude en didaktiese riglyne vir die skep van leergeleenthede en vir evaluering opgeneem is."

So gesien, beskryf die term vakkurrikulum die totale onderrig-leerprogram wat in 'n bepaalde vak gevolg kan word. Die vakkurrikulum sê dus nie net wat onderrig moet word nie (inhoud), maar ook waarom onderrig word (doelstellings) en hoe onderrig en geëvalueer moet word (onderrigbenadering). Hierteenoor stel die *National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)* afsonderlike standaarde vir die evaluering van die kurrikulum en vir die beoordeling van leeruitkomste. Die NCTM (1989: 1) sluit egter 'n ander belangrike aspek by sy omskrywing van kurrikulum in, naamlik die bydrae wat die leerling tot die onderrig-leerproses maak:

"A curriculum is an operational plan for instruction that details what mathematics students need to know, how students are to achieve the identified curricular goals, what teachers are to do to help students develop their mathematical knowledge, and the context in which learning and teaching occur."

Vir die doel van hierdie studie word die bostaande twee omskrywings in noue samehang met mekaar aanvaar. In die lig hiervan sluit 'n vakkurrikulum vir die doel van hierdie studie, minstens die volgende in:

- Die aard en wese van die vak.
- Redes vir die opname van die vak in die breë kurrikulum.
- Vakdoelstellings.
- Die voorgeskrewe leerinhoude.
- Riglyne insake die onderrig van die vak (rol van die leerkrag).
- Riglyne insake die leer van die vak (rol van die leerling).
- Riglyne insake evaluering en eksaminering.

Waar 'n vakkurrikulum in die konteks van formele skoolonderwys betrekking het op 'n bepaalde skoolvak, het breë kurrikulum betrekking op die totale onderwysprogram, insluitend die skoolmissie, doelstellings, onderwys-, kind- en leerbeskouing, skoolvakke en vakkeuses wat deur 'n skool aangebied word. Die KUMSA-dokument (DNO, 1991: 58) konseptualiseer breë kurrikulum as 'n versameling vakke, die strukturering daarvan en verbandhoudende vereistes wat gestel word ter nastrewing van 'n doel met 'n bepaalde teikengroep. So gesien

word 'n breë kurrikulum in terme van die betrokke teikengroep gekwalifiseer, byvoorbeeld vir pretersiëre onderwys, vir die senior sekondêre skoolfase en vir spesiale onderwys.

(b) Opvoedkundig-verantwoordbaar

In hierdie studie word 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum beskou as 'n kurrikulum wat voldoen aan die opvoedkundige eise en verwagtinge van die gemeenskap waarin die kurrikulum in werking is. Die opvoedkundige eise van die gemeenskap sluit in:

- Die leeruitkomste wat deur die gemeenskap as wenslik beskou word.
- Die verwagting van die gemeenskap dat sy kultuurgoedere (waardes, taal, kuns, godsdiens) gerespekteer en kreatief uitgebou word.
- Die leerling se inherente moontlikhede optimaal ontwikkel word.
- Die leerling geïnterees word tot verantwoordelike taakaanvaarding en positiewe deelname aan gemeenskapsaktiwiteite.

'n Opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum beteken in hierdie sin volgens Hartshorne (1992: 343):

"... a system which has the capacity to care about people as individuals, tries to provide equal opportunities for them in education as in other spheres of life, tries to treat them as equal before the law and protects their rights through the 'rule of law', shields them from the arrogance of office and the abuse of power, and at its best allows for the full development of human potential and the free flow of the human spirit."

In hierdie stadium word volstaan met hierdie algemene beskouing van opvoedkundige verantwoordbaarheid. Daar sal later (supra 4.3) na die inhoud van opvoedkundige verantwoordbaarheid in die konteks van die Suid-Afrikaanse situasie terug gekeer word.

1.4.2 Begrippe wat met die onderwyskundige struktuur verband hou

(a) Voor-basiese, basiese en na-basiese onderwys

De Lange (1981: 27 - 30) onderskei in die kurrikulumstruktuur wat hy voorhou, tussen:

- Voor-basiese onderwys wat op sosiale ontwikkeling en gereedmaking vir formele skoolonderwys afgestem is (vergelyk met preprimêre onderwys in die tradisionele kurrikulum).
- Basiese onderwys waarin die fokus val op funksionele geletterdheid, gesyferdheid en die ontwikkeling van algemene kennis, vaardighede en houdings (vergelyk met primêre onderwys in die tradisionele kurrikulum).
- Na-basiese onderwys waarin, by wyse van gedifferensieerde onderwys, voorsiening gemaak word vir die uiteenlopende behoeftes van verskillende leerlinggroepe (vergelyk met sekondêre onderwys in die tradisionele kurrikulum).

Hierteenoor onderskei die Heropbou en Ontwikkelingsplan van die ANC (1994: 64) tussen:

- 10 jaar "compulsory general education", wat een jaar preprimêre onderwys insluit (vergelyk met primêre onderwys en junior sekondêre onderwys in die tradisionele kurrikulum).
- 3 jaar "further education" waarin aan die hand van bepaalde keusemoontlikhede gespesialiseer kan word (vergelyk met die senior sekondêre fase in die tradisionele kurrikulum).

Op die internasionale terrein verwys basiese onderwys ("basic education") in die algemeen na die eerste 9 tot 10 skooljare waarin verpligte onderwys aan die hand van 'n uniforme kurrikulum voorsien word. Hierdie basiese fase word gevolg deur 'n nie-verpligte skoolfase

("post-compulsory education") vir leerlinge wat dit verkies. Die tradisionele kurrikulum vir hierdie skoolfase maak in die algemeen voorsiening vir spesialisering in vak- en studierigtings wat op toetrede tot die wêreld van werk of verdere onderwys en opleiding gerig is. Hierdie studie fokus veral op hierdie skoolfase, waaroor Williams (1994: 6) hom soos volg uitlaat:

"Multi-tier qualifications systems, with educational access at many different ages and stages, challenge traditional systems and established rigidities. No existing school system or curriculum remotely prepares for or reflects the moving frontier of lifelong adjustment that is being required of young people. It is not the established 'providers' of education that will shape the future learning systems and development of young people. It is young people, as 'clients', who will determine the degree, pace and relevance of opportunities for lifelong learning and adult re-learning."

In hierdie studie verwys die term basiese onderwys na 'n verpligte onderwysfase van 9 tot 10 jaar, terwyl die term na-basiese onderwys na 'n verdere 3 jaar nie-verpligte onderwysfase verwys.

(b) Algemeen-vormende onderwys en akademiese onderwys

Alle onderwys is vormend van aard, dit wil sê, gerig op die ontwikkeling van die gees en karakter van die leerder met inagneming van sy/haar inherente moontlikhede en die sosiale eise wat deur die samelewing gestel word. Algemeen-vormende onderwys wil die leerling se moontlikhede op 'n gebalanseerde wyse binne die toepaslike ervaringsterreine van die leef-wêreld ontwikkel.

In akademiese (algemeengerigte) onderwys val die klem op die ontsluiting van die mens se kennisoor die werklikheid en die voordurende konstruksie van nuwe kennis deur sosiale interaksie, ondersoek en reflektering. Akademiese onderwys sluit verder in: die ontwikkeling van algemene leervaardighede, die ontwikkeling van hoër denkvaardighede en kreatiwiteit, die verklaring van verskynsels en die ontwikkeling van konseptuele kennisraamwerke (DNO, 1991: 52).

(c) Loopbaanonderwys, beroepsgerigte en beroepsonderwys

In loopbaanonderwys val die klem op die ontwikkeling van kennis, vaardighede en gesindhede wat betrekking het op die individu se algemene funksionering in die wêreld van werk. Aangesien onderwys in die algemeen toekomsgerig is en die ontwikkeling van die leerder se moontlikhede en verwagtinge ten doel het, kan alle onderwys as loopbaanvoorbereidend beskou word (Walters, 1991: 24).

In die KUMSA-dokument (DNO, 1991: 52 - 53) word beroepsgerigte onderwys omskryf as onderwys waarin die klem val op die ontsluiting van kennis en die ontwikkeling van vaardighede wat 'n meer direkte gebruikswaarde in een of meer breë beroepsrigting(s) het. So gesien, ontspring die inhoud van beroepsgerigte skoolvakke nie direk uit die tradisionele vakdissiplines nie, maar uit die leef- en werkwêreld.

Beroepsonderwys is onderwys wat op 'n bepaalde beroepsrigting afgespits is en waarin die klem val op die ontwikkeling van beroepsbekwaamheid, skoling in werkwyses en tegnieke wat op daardie beroep betrekking het en leiding in die verwerwing van toepaslike gesindhede.

1.4.3 Begrippe wat met kurrikulum verband hou

(a) Kurrikulummodel

Die Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT, 1979) omskryf model as "'n voorbeeld waarvolgens 'n werk uitgevoer word". In wetenskaplike konteks het dié term egter 'n ruimer betekenis. 'n Model kan byvoorbeeld 'n beskrywing of 'n diagrammatiese voorstelling wees van 'n kennisstruktuur, denkraamwerk of proses binne 'n gegewe ervaringsterrein. Vir Van Dyk (1980: 212) lê 'n model die struktuur van 'n gebeure, bv. 'n onderwyshandeling, in beeld vas en dien as sulks as raamwerk, paradigma of afbeelding van 'n bepaalde denkbeeld van die betrokke handeling. Die grootste gevaar van modelle lê daarin dat die gebruiker vergeet dat die model slegs 'n reduksie van die werklikheid is.

Gevolgtrekkings en uitsprake wat aan die hand van die model gemaak word, moet derhalwe met omsigtigheid benader word en in die praktyk getoets word (Prinsloo, 1980: 33 - 45). Hy onderskei, onder andere, tussen die volgende modeltipes:

- Die struktuurmodel waarin verbande tussen bepaalde aspekte van die betrokke verskynsel aangedui word.
- Die verklaringsmodel waarin, benewens die verbande tussen bepaalde aspekte, die verloop of werkprinsiep van die stelsel aangedui word.
- Die beheersingsmodel wat 'n prosedure beskryf aan die hand waarvan 'n gegewe verskynsel beheer kan word.

In 'n wetenskaplike omgewing word modelle in die algemeen gebruik om 'n gegewe kennisgebied (begrippe, feite, verbande, veranderlikes, prosesse, ensovoorts) te struktureer en tersaaklike teorieë te belig ten einde begryping, verklaring en beheersing van die aard, struktuur en samehang van dié kennisgebied te bevorder. Die model dien in hierdie geval as 'n denk- en kommunikasiehulpmiddel. In gevalle waar dit gebruik word om die sleutелеlemente in 'n bepaalde kennisgebied en hul onderlinge samehang voor te stel, dien dit as 'n ordeningshulpmiddel.

Vir Niebuhr (1987: 15) hou die gebruik van modelle besondere voordele in vir die ontwikkeling van 'n teorie waarin basiese terme en begrippe geïdentifiseer, omskryf en gedefinieer word met die oog op verdere besinning, verbandlegging en voorspelling. 'n Model kan ook gebruik word om 'n bepaalde kennisveld te beskryf deur die belangrikste elemente van die betrokke struktuur te noem, die onderlinge verbande tussen hierdie elemente aan te dui en toepaslike waardesisteme (filosofie, wetenskapbeskouing, ensovoorts) kortliks toe te lig. Apostel, soos aangehaal deur Prinsloo (1980: 28), stel dit so:

"The mind needs in one act to have an overview of the essential characteristics of a domain; therefore the domain is represented either by a set of equations or by a picture or a diagram. The mind needs to see the system in opposition and distinction to all

others; therefore the separation of the system from others is made more complete than it is in reality."

Ooreenkomstig hierdie breër beskouing beskryf die model wat in hierdie studie ontwikkel word, 'n denkbild van die struktuurelemente van die kurrikulum (doelstellings, inhoude, metodes en media), hul onderlinge verwantskappe en die wyse waarop hulle geïdentifiseer, verantwoord en geoperasionaliseer word. Aangesien opvoedkundige verantwoordbaarheid in die kultuuroopvatting van die betrokke gemeenskap beslag kry, sluit die model wat in die vooruitsig gestel word, die seleksie van ontwerp kriteria binne die konteks van inspraak en medebesluitneming deur die betrokke gemeenskap in. Hoewel kenmerke van al die modeltipes wat deur Prinsloo (1980: 45) onderskei word, in die voorgestelde model sigbaar mag wees, is dit wesenlik 'n verklaringsmodel, aangesien die proses vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum beskryf word.

(b) Kurrikulumontwikkeling

In sy model vir kurrikulumontwikkeling identifiseer Jansen die volgende ses fases: inisiëring, beplanning, ontwikkeling, uittoetsing, implementering en summatiewe evaluering. Jansen (1986: 67) gaan voort en omskryf kurrikulumontwikkeling as:

"... die doelgerigte en sistematiese opbou van 'n vak of breë kurrikulum en die voortdurende evaluering, hersiening en vernuwing daarvan. Die opbou geskied langs die weg van vasgestelde prosedures soos: situasie-analise, doestellingformulering, seleksie en ordening van inhoude volgens kriteria, bepaling van geskikte aanbiedingswyses en onderwys hulpmiddels, uittoetsing, evaluering en hersiening, implementering en summatiewe evaluering."

Volgens 'n publikasie van die Kaaplandse Onderwysdepartement (KOD, 1987: 14 - 15) is kurrikulumontwikkeling 'n deurlopende proses waarin vier prosesse, naamlik evaluering, beplanning, ontwerp en implementering mekaar periodies in 'n uitkringende spiraalpatroon opvolg. Volgens dié model lê die essensie van kurrikulumontwikkeling in die ontwerp of herontwerp van 'n kurrikulum ooreenkomstig 'n strategie wat tydens die beplanningsfase vir

dié doel opgestel is. Kurrikulumontwerp neem 'n aanvang met 'n situasie-analise ten einde alle tersaaklike faktore te ondersoek. Daarna volg die formulering van doelstellings, die seleksie en ordening van inhoude, die seleksie en ontwikkeling van metodes en media en die eksperimentele toetsing van die kurrikulum in 'n interaktiewe ontwerpproses wat met deurlopende evaluering gepaard gaan. Implementering, as die laaste fase in 'n bepaalde hersieningsiklus, geskied eers nadat die ontwerpproses volledig afgehandel is. Aansluitend hierby onderskei Van der Westhuizen (1988: 26) tussen die volgende basiese ontwerptake:

- Die opstel van 'n rasionaal of verantwoording.
- Die bepaling en regverdiging van doelstellings.
- Die seleksie en verantwoording van inhoud.
- Die bepaling van die vorm van die kurrikulum (struktuur, sekvensie, omvang en indeling van eenhede).

(c) Relevante onderwys

Die term relevante onderwys word in die algemeen gebruik om die toepaslikheid en praktiese waarde van onderwysinhoude (veral ten opsigte van die kennis- en vaardigheidskomponente) te beoordeel en te beskryf. Om relevant te wees moet iets volgens Walters (1989: 1) vir die aangeleentheid wat ter sprake is betekenis hê, sin maak of in 'n bepaalde verband daarmee staan. Daar moet minstens aangedui word wat relevant is en wat dié relevansie beteken. De Vries *et al.* (1992:9) beskryf relevante onderwys as dinamiese onderwys wat:

"... binne die totale konteks van 'n land se eiesoortige en veranderende behoeftes, eise, moontlikhede en beperkinge, trag om elke individu 'n gelyke geleentheid te bied om deur werklikheidsgetroue en effektiewe, opvoedende onderwys tot volle ontplooiing te kom, ten einde as volwaardige volwassene binne 'n bepaalde gemeenskap 'n selfstandige en diensbare bestaan te voer in harmonie met die essensiële behoeftes van die samelewing."

Die relevansie van die onderwysstelsel sal derhalwe beoordeel moet word aan die hand van die spesifieke eise en verwagtinge wat deur die breë gemeenskap, insluitend die leerlinge, ouers, leerkragte, gemeenskap, werkgewer, tersiêre instellings, staat en politici binne 'n gegewe tydvak aan onderwysvoorsiening gestel word. In die lig van die voorafgaande oorsig hou relevansie van die onderwys binne die Suid-Afrikaanse konteks verband met die volgende behoeftes en uitdagings:

- Demokrasiering van die onderwysstelsel deur groter inspraak aan die gebruikers en aktiewe deelname deur die leerders aan onderrig-leergeleenthede.
- Die vraag na groter beroepsgerigtheid en beter opleibare toetreders tot die wêreld van werk.
- Die noodsaaklikheid van verhoogde produktiwiteit en welvaartskepping om in ontwikkelingsbehoefte van die land te voorsien.
- Die behoefte aan groter klem op funksionele, politieke, ekonomiese en tegnologiese geletterdheid.
- Die kanalisering van groter getalle leerders na sleutelstudierigtings.
- Verhoging van die standaarde van massa-onderwys.
- Bemagtiging van die leerlinge om toenemend verantwoordelikheid vir hulle eie leer te aanvaar.

1.5 METODE VAN ONDERSOEK

Vanweë die afwesigheid van 'n toepaslike model vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum en die beperkte ervaring ten opsigte van wetenskaplik-verantwoordbare kurrikulering in Suid-Afrika, is teen 'n empiriese ontleding van opvattinge

aangaande kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid en moontlike werkwyses vir die toepassing daarvan besluit. Die uiteenlopende standpunte wat in Suid-Afrika insake die herkonstruksie van die kurrikulum na vore kom en die skynbare negering van opvoedingswaardige elemente van die kurrikulum het tot hierdie besluit bygedra. Gevolglik wil die navorser aan die hand van 'n literatuurstudie tot die essensie van opvoedkundige verantwoordbaarheid binne 'n funksionele konteks deurdring met die doel om in die lig daarvan kriteria vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika af te lei. Daarna sal hermeneuties te werk gegaan word om die voorstelle vir die herkonstruksie van die kurrikulum aan die hand van dié kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid te beoordeel. In sy wese kom die studie dus neer op 'n wysgerig-pedagogiese besinning oor opvoedkundige verantwoordbaarheid, die herleiding van toepaslike kriteria vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum en die aanwending van dié kriteria in die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika. Die hoofelemente van die ondersoek sluit derhalwe die volgende handeling in:

- 'n Besinning oor die navorsingsonderwerp en verbandhoudende aangeleenthede.
- 'n Beskrywing van die probleme wat met die herkonstruksie van die skoolkurrikulum ondervind word.
- Die identifisering en beskrywing van die determinante van opvoedkundige verantwoordbaarheid.
- 'n Ontleding van inisiatiewe en voorstelle insake die ontwerp van 'n breë kurrikulum vir formele skoolonderwys.
- 'n Beskrywing van filosofiese en politieke onderstrominge wat in die ontwerp van 'n nuwe kurrikulum in ag geneem moet word.
- Die toeligting van faktore wat kan bydra tot die legitimering van die proses waarvolgens 'n nuwe kurrikulum in Suid-Afrika tot stand kan kom.

- Die identifisering van kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid.
- Die herleiding van 'n model vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika.
- Die formulering van aanbevelings insake verdere navorsing en die moontlike praktykmaking van elemente van die betrokke model.

Bogenoemde aangeleenthede word op 'n geïntegreerde wyse binne hierdie ondersoek gehanteer. Uit die voorafgaande oorsig van die onderhawige studie is dit duidelik dat 'n breë werkerrein ter sprake is. 'n Afbakening van die studieterrein, met inagneming van die breë perspektiewe in die samelewing oor die aard, wese en doel van die kurrikulum en van die konteks waarin dit beoordeel, gewaardeer en toegepas word, is derhalwe noodsaaklik. Gevolglik val die klem op die identifisering van kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid en die toepassing daarvan in die verskillende ontwerphandeling. Hoewel die indruk kan ontstaan dat sommige ontwerphandeling, soos beplanning, uittoetsing en materiaal skepping, afgeskeep word, is dit nie die bedoeling nie. Die tersaaklike inligting (opvattinge, feitlikhede, teorieë, voorkeure, verwagtinge, behoeftes, eise, ensovoorts) sal by wyse van 'n literatuurstudie en gespreksvoering ingesamel word.

1.6 VERDERE VERLOOP

Die volgorde van die studie word vervolgens uiteengesit ten einde by te dra tot 'n sistematiese verkenning van die ondersoek-, ontwerp- en evalueringshandeling. In hoofstuk 2 word 'n oorsig gegee van toepaslike navorsing en vernuwingsinisiatiewe wat met die onderhawige tema verband hou. Die doel van die hoofstuk is om 'n breë oorsig van die studieveld te gee met die doel om kennis te neem van die denke van sommige belangrike rolspelers en veral te let op ooreenkomste en verskille in die benaderings en standpunte wat gehuldig word. In hoofstuk 3 word die realiteite van die onderwyswerklikheid in Suid-Afrika beskryf in terme van onder andere die heersende demografiese, maatskaplike, ekonomiese en politiese faktore met die doel om die voorgestelde herstrukturering van die stelsel binne 'n Suid-Afrikaanse konteks te begrond.

Hoofstuk 4 handel oor 'n ontleding van die onderwyswerklikheid met die doel om determinante vir opvoedkundige verantwoordbaarheid te identifiseer en enkele makro-kriteria vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum in die lig daarvan te formuleer. In hoofstuk 5 word die opvattinge en voorstelle van verskillende denkskole in oënskou geneem met die doel om helderheid te kry oor die uitvoerbaarheid daarvan en van die implikasies wat dit vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum inhou. Hoofstuk 6 handel oor 'n eie besinning, beredenering en filosofering rondom 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika. Die makro-kriteria, wat in hoofstuk 4 herlei is, word uitgebou na ontwerpkriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid en daarna toegepas in die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare breë en vakkurrikulum onderskeidelik. In hoofstuk 7 word enkele gevolgtrekkings geformuleer en aanbevelings gedoen insake verder navorsing en moontlikhede om bepaalde fasette van die voorgestelde model in die praktyk uit te voer.

HOOFSTUK 2

OORSIG VAN RESENTE NAVORSING EN ANDER INISIATIEWE RONDOM ONDERWYSVERNUWING

2.1	Inleiding	23
2.2	Perspektiewe rondom die weerstand teen die tradisionele stelsel	25
2.3	Dilemmas waarvoor die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel staan	28
2.3.1	Gebrek aan legitimiteit	28
2.3.2	Groeiende leerlinggetalle	29
2.3.3	Finansiële dilemma	30
2.3.4	Ongelyke en verdeelde gemeenskap	31
2.3.5	Tydrowende prosesse in onderwysvernuwing	31
2.4	Inisiatiewe rondom onderwysvernuwing in Suid-Afrika	32
2.4.1	Vernuwingsinisiatiewe rondom groter beroepsgerigtheid	32
2.4.2	Vernuwingsinisiatiewe rondom groter demokratisering	34
2.4.3	Vernuwingsinisiatiewe rondom groter relevansie in die kurrikulum	39
2.4.4	Vernuwingsinisiatiewe rondom algemene onderwysbeleid	43
2.4.5	Vernuwingsinisiatiewe rondom lewensoriëntering	51
2.4.6	Vernuwingsinisiatiewe rondom onderwysstandaarde	51
2.4.7	Vernuwingsinisiatiewe rondom kurrikulumontwikkeling	55
2.4.8	Enkele vakgerigte vernuwingsinisiatiewe	57
2.5	Voorlopige evaluering van die standpunte van enkele rolspelers	59
2.6	Samevatting	62

HOOFSTUK 2

OORSIG VAN RESENTE NAVORSING EN ANDER INISIATIEWE RONDOM ONDERWYSVERNUWING

2.1 INLEIDING

Die leemtes en ontwikkelingsmoontlikhede van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is oor die afgelope 12 jaar in verskeie navorsingsverslae en besprekingsdokumente [De Lange (1981), OVS-strategie (1992), NEPI-verslag (1992), ANC-beleidsdokument (1994), NTB-dokument (1994) en die HOP (1994)] beskryf en ontleed. Weens 'n verskeidenheid van redes, waaronder die vernietigende geweldsklimaat, ontwigting van sosiale dienste (veral onderwys, gesondheid en munisipale dienste), onbeheerste politieke aanstigting uit verskillende oorde en die diepliggende verdeeldheid in die samelewing, word daar egter baie stadig gevorder met 'n behoorlike oorweging van voorstelle en die verdere ontwikkeling daarvan. Volgens Angus en Lopes (1989: 52) kan sosiale en ekonomiese hervorming alleen teweeggebring word deur 'n vaste onderneming en 'n gesamentlike strewe:

"If we genuinely intend to build a new South Africa, those of us who share a common vision of a new democratic society will have to advance decisively towards new structures and priorities for education that will ensure genuine equality of opportunity and economic and political empowerment of every South African."

Die stelsel, veral onder die vorige regering, is verder gekenmerk deur 'n gebrek aan legitimiteit onder die grootste gedeelte van die bevolking wat dit as minderwaardig belewe en baie werkgewerorganisasies wat nie tevrede is met die produkte wat die stelsel lewer nie. Die vraag is wat word gedoen om die verdeeldheid teen te werk, die legitimiteit te verhoog en groter relevansie teweeg te bring? Die vorige regering het sedert die verskyning van die Witskrif oor Onderwysvoorsiening (1983) verskeie inisiatiewe aan die dag gelê om die leemtes uit te skakel. 'n Omvattende 10-jaarplan is in 1986 geloods om die agterstande in Swart-onderwys uit te wis. Die plan is in 1989 geskrap toe dit duidelik geword het dat

voldoende middele nie beskikbaar is om dit deur te voer nie. Die agterstande wat in sekere substelsels ontstaan het en wye ontevredenheid onder leerkragte, leerlinge, ouers en politici veroorsaak het, veral oor die gebrek aan basiese regte, soos politieke inspraak en deelname aan besluitneming oor plaaslike aangeleenthede, het verder bygedra om dié toestand te vererger.

Die verslae waarna hierbo verwys is, bied 'n breë basis vir die ontwikkeling van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika en die nastrewing van nasionale eenheid binne 'n nie-rassige onderwysstelsel wat voorsiening maak vir verskeidenheid en die uitlewing van die ei e kultuur. Binne hierdie nasionale strewe behoort die kurrikulum by te dra tot die:

"... opvoeding van leerders tot verantwoordelike en nuttige burgerskap, sodat hulle die wêreld waarin hulle leef, sal verstaan, respekteer en bewaar; sodat hulle bekwaam en gewillig sal wees om diens te lewer aan die gemeenskap, die nasie, die land en die wêreld; en sodat hulle hul rol in die lewe op bekwame en aanvaarbare wyse kan vervul en 'n positiewe bydrae tot die geheel sal maak." (DNO, 1991: 12).

In die NEPI-verslag stel die *National Education Co-ordinating Committee (NECC)* ondersoek in na moontlike beleidsopsies vir onderwysvoorsiening in die lig van die waardes en die ideale van die breë demokratiese beweging. Dié verslag hou nie 'n nuwe model vir onderwysvoorsiening voor nie, maar stel onderliggende waardes en verskaf 'n navorsingsbasis vir gesprekvoering oor die onderwys. Vyf beginsels, te wete: nie-rassigheid, nie-seksisme, eenheid, demokrasie en regstellende aksie, dien as raamwerk vir die ordening van standpunte insake die kurrikulum (NEPI, 1992a: vi). Die NEPI-verslag vorm die eerste van drie fases van die NECC se beleidsontwikkelingstrategie. Die verslag stel 'n raamwerk voor waarbinne verskillende opsies vir die ontwikkeling van 'n nuwe onderwysstelsel teen mekaar gestel en as moontlike beleid oorweeg kan word. Die volgende twee fases in die ontwikkeling van 'n onderwysbeleid sal respektiewelik handel oor die seleksie van bepaalde beleidsopsies en die formulering van onderwysbeleid aan die hand van kompromieë tussen die verskillende rolspelers.

Hoewel steun in die algemeen uitgespreek word vir die aanbevelings van die De Lange-verslag van 1981 (Pittendrigh, 1989; Tonkin, 1989), was die privaatsektor se deelname aan die ontwikkeling van die formele skoolstelsel tot in 1989 sporadies en ongekoördineerd. Die *Private Sector Education Council* (PRISEC) slaag nie daarin om die uiteenlopende belange en agendas van die privaatsektor behoorlik te verteenwoordig nie. Dit word egter algemeen aanvaar dat die regering nie instaat is om die nodige hervorming alleen teweeg te bring nie. 'n Vennootskap tussen die regering en werkgewerorganisasies is derhalwe wenslik (Pittendrigh, 1989: 2):

"... a partnership may be established in which the educators and businessmen recognise and respect the role that each has to play in the development of all the peoples in the country so that the economy may expand and be able to provide full employment possibilities and prosperity for all."

2.2 PERSPEKTIEWE RONDOM DIE WEERSTAND TEEN DIE TRADISIONELE STELSEL

Die oorsake van die weerstand teen die tradisionele onderwysstelsel is wyd gedokumenteer (Kallaway, 1986; Morrow, 1989; Molteno, 1986; Davies, 1986; NEPI, 1992). Weens die ingewikkelde aard en omvang van die weerstand teen die tradisionele stelsel, loop navorsers die gevaar dat oorsigte oor die essensies daarvan tot oorvereenvoudiging, onvolledigheid en skeeftrekking kan lei. Ten einde die verskillende vernuwingsinisiatiewe in perspektief te stel, is dit egter nodig dat enkele aspekte daarvan kortliks aan die orde gestel word. Die doel is dus nie om hier 'n volledige beeld van die oorsake en motivering vir die verwerping van die tradisionele stelsel te skep of om die geldigheid van die argumente te beredeneer en te evalueer nie, maar om die historisiteit van die stryd en die basiese oorsake van die weerstand in perspektief te stel. Die eis om goeie onderwys vir die swart bevolking dateer reeds uit die veertigerjare en spruit voort uit die oortuiging en verwagting dat sosiale en politieke verandering daardeur tot stand sal kom. Volgens Mdoda, soos aangehaal deur Molteno (1986: 75), het die kolonisasie van Suider Afrika die inheemse volke in 'n magtelose situasie geplaas. Mdoda (1943) sê in dié verband:

"The political position, for the African, is grave. Geographically he has no foothold. He has become the ward of a suspicious, malicious and heartless civilisation ... he is hemmed in with a limit on his movements. He can go thus far and no farther. ... Every African in his sphere must have himself educated to the highest degree, so as to be able to deal with his prejudiced competitor on the spot. Therefore, it is the duty of the African to develop a high state of intelligence superior to his adversary's, and use that education for the means of extricating himself from the hole in which he is placed."

Volgens Molteno (1986, 48) is die onderwys wat gedurende die koloniale tydperke aan die inheemse volke van Suidelike Afrika voorsien is, nie op die inheemse sosiale kulture gebaseer nie. Die onderwys het deel uitgemaak van die proses waardeur die subkontinent ingetrek is in die groeiende, wêreldwye kapitalistiese stelsel van daardie tyd. Na die bewindsoorname deur die Nasionale Party in 1948, en die instelling van nuwe wetgewing rondom swart onderwys, het die kritiek teen die stelsel toegeneem; veral in die lig van die groeiende persepsie dat die stelsel swart leerlinge, met die oog op uitbuiting, doelbewus vir minderwaardige posisies in die samelewing voorberei (Molteno, 1986: 94). Tot 1960 het onrus in skole oor die algemeen verband gehou met sosiale klagtes oor strafmaatreëls teen leerlinge soos: lyfstraf en uitsetting uit skole, die inbring van die polisie om orde te handhaaf, swak geriewe, en swak voedsel in hostelle. Sedertdien het die kritiek egter al meer polities geïntereerd geraak, in felheid begin toeneem en in 1976 tot geweld en die dood van verskeie leerlinge gelei. Teen die einde van 1977 het bykans 200 000 leerlinge skole weens politieke redes geboikot terwyl die meeste sekondêre skole in Soweto gedurende 1978 gesluit was. Teen die einde van 1980 het die weerstand uitgebrei na kleurlingskole in die Kaap toe nagenoeg 60 000 leerlinge betoog het vir 'n nie-rassige onderwysstelsel en verpligte gratis onderwys. Die poging in 1976 om Afrikaans as 'n alternatiewe medium van onderrig naas Engels in te voer, was die spreekwoordelike vonk in die kruitvat om die voortslepende weerstand teen die onderwysstelsel tot uitbarsting te bring (Engelbrecht, 1992: 496):

"This was the last straw for students already overburdened by languages in an education system where the instruction and facilities were of poor quality, inter alia as a result of a rapidly expanding school population, insufficient funding and a corps of teachers who were not adequately qualified."

Die skrapping van die bepaling dat Afrikaans as 'n verpligte Derde Taal in swart skole aangebied moes word, die naamsverandering van die Departement vir Swart-onderwys na die Departement van Onderwys en Opleiding en die promulgering van die Wet op Onderwys en Opleiding, 1979 (Wet 90 van 1979) het die gemoedere tot 'n mate gekalmeer. Die nuwe Wet is egter van meet af aan verwerp op grond daarvan dat dit die rasgebaseerdheid van die onderwysstelsel bevestig en versterk en te veel magte in die hande van die Minister geplaas word (Davies, 1986: 346). In aansluiting hierby wys Hartshorne (1992) op die groeiende bewustheid in die handels- en industriële sektore dat die onderwysstelsel nie tred gehou het met die ekonomiese en ontwikkelingsbehoefte van Suid-Afrika nie en dat ekonomiese groei en produktiwiteit alleen moontlik is indien die swart bevolking 'n groter rol as geskoolde werkers en verbruikers speel.

Gedurende die sewentigerjare het rolspelers aan die linkerkant van die politieke spektrum tot 'n groot mate hulle kragte verenig en dringende eise om ingrypende politieke en sosiale hervorming in Suid-Afrika begin stel. Hoewel hierdie rolspelers 'n breë snit uit die politieke spektrum verteenwoordig, word hulle vir die doeleindes van hierdie studie, onder die sambreeldefinisie van sosiaal-demokrate saamgevat. Volgens hierdie groep stel die tradisionele onderwysstelsel die onderwysbehoefte van die leerlinge ondergeskik aan die behoeftes van die ekonomie en word die onderwys as 'n werktuig deur die geldmag gemanipuleer ten einde die werkmag uit te buit en kapitalisme te bevorder (Engelbrecht, 1992: 499 - 500).

In samehang met die weerstand wat in linkse politieke geledere gegroei en uiteindelik tot uitbarsting gekom het, het kritiek uit die geledere van die liberaal-demokrate teen die onderwysstelsel in heftigheid en omvang toegeneem. Hierdie standpunt was egter meer gerig op gelykstelling in onderwysvoorsiening deur ongelykhede in onderwysfinansiering uit te skakel, as op politieke en sosiale regstelling.

Ten einde 'n breë perspektief oor die onderwerp van hierdie studie te bekom, word enkele van die dilemmas waarvoor die onderwys in Suid-Afrika staan, vervolgens kortliks toegelig.

2.3 DILEMMAS WAARVOOR DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSSTELSEL STAAN

2.3.1 Gebrek aan legitimiteit

Die tradisionele onderwysstelsel is veral vanweë politieke uitsluiting, beperkte inspraak in besluitneming en ongelyke voorsiening van fasiliteite en leergeleenthede, nie vir die meerderheid van die bevolking aanvaarbaar nie [Kallaway (1986), Dostal (1989), Morrow (1989), Hartshorne (1992), NEPI (1992)]. Hoewel die geldigheid van die leemtes algemeen aanvaar word en navorsers reeds in die vroeë tagtigerjare aanbeveel het dat sekere ingrypende veranderings aan die stelsel dringend nodig is, word baie stadig gevorder met die ontwerp van 'n nuwe stelsel (RGN, 1981). Die gebrek aan legitimiteit dra daartoe by dat vernuwingsinisiatiewe van die vorige regering met agterdog bejeën word. Die gevolg hiervan is swak kommunikasie tussen die regering en sommige kliënte van die onderwys en geen of lae deelname aan die ontwerp van 'n nuwe stelsel. Die stelsel is sedert 1980 toenemend deur die nywerheid, sakegemeenskap en akademici gekritiseer (Tonkin, 1989: 13).

Terwyl politici toenemend tot die onderwysdebat toetree, worstel opvoedkundiges en onderwyskundiges met 'n verskeidenheid faktore wat ontwrigtend op onderwysvoorsiening inwerk. Die ernstigste knelpunte rondom legitimiteit wentel om (a) gelykberegting uit die staatskas vir alle kinders, (b) demokratiese inspraak in beleidsformulering en -aanvaarding en (c) die instelling van 'n enkele onderwysdepartement vir Suid-Afrika. Hoewel daar wye begrip en steun is vir die verwerping van die tradisionele stelsel, skep die aksies waardeur die weerstand gedemonstreer word verdere dilemmas vir die stelsel deurdat leerlinge van kosbare leergeleenthede ontnem word, dat baie leerkragte se professionele groei geskaad word in die sin dat: (1) vernuwende idees nie in die praktyk getoets en geïnternaliseer word nie en (2) dat die motivering en wil om te leer al verder afgebreek word. Die willoosheid van die breë gemeenskap om weerstand te bied teen chaos en anargie word goed saamgevat in die hoofartikel van die Sunday Times van 12 Januarie 1992:

"... the conspicuous lack of courage on the part of all too many parents, politicians and teachers to deal with the real problem - a break down in discipline among pupils and

in morale among staff. All the money, rhetoric, complaining and bureaucratic reshuffling in the world will not put it right. Only the community can."

Aan die ander kant maak die huidige toestand waarin baie mense in Suid-Afrika leef dit moeilik om sosiale stabiliteit en 'n gunstige onderwyskultuur in die betrokke gemeenskappe te vestig. Die legitimiteit van die stelsel word onder hierdie toestand net al verder in die gedrang gebring. Suid-Afrika staan dus voor die dilemma dat, hoewel strukture uit die vorige politieke bedeling oor kundigheid beskik om tot die herkonstruksie van die kurrikulum by te dra, hulle pogings met agterdog bejeën en dikwels eensydig verwerp word.

2.3.2 Groeiende leerlinggetalle

Die getal leerders in skole het volgens Strauss (1992) in 1991 op net meer as 10 miljoen gestaan (TBVC-state ingesluit). Teen 'n gemiddelde groeikoers van ongeveer 4,3% sou daar gedurende 1991 ongeveer 320 000 nuwe leerders tot die formele onderwysstelsel binne die RSA toetree (TBVC-lande uitgesluit). Om in die behoeftes van hierdie leerders te voorsien sou 320 nuwe skole in daardie jaar opgerig en ongeveer 10 000 addisionele leerkragte aangestel moes word. Indien die TBVC-lande ingereken word, sou die groei in leerlinggetalle in 1991 ongeveer 446 000 beloop en sou die getal skole en leerkragte wat addisioneel benodig word nog hoër wees (Strauss, 1992). Die vorige regering kon vanweë beperkte finansiële bronne en 'n lae ekonomiese groeikoers nie in hierdie behoeftes voorsien nie (DNO, 1992: 2).

Die groeipotensiaal ten opsigte van sekondêre onderwys blyk daaruit dat baie leerders nog nie in die formele skoolstelsel betrek is nie en dat ongeveer 65% van die 8 miljoen leerders in die formele stelsel in 1990 in die primêre skool was. 'n Verdere dilemma lê derhalwe daarin dat die verwagte groei in leerlinggetalle tot 14,8 miljoen teen die jaar 2001 (Du Pisani, 1990: 12) en die groei in sekondêre onderwys, verdere spanning op die reeds beperkte onderwysfinansies kan plaas. Die dilemma waarvoor die onderwys staan, is dat die groot groei in leerlinggetalle die uitwissing van agterstande in die voorsiening van skoolgeboue en ander fasiliteite, asook die opleiding van leerkragte, erg kortwiek.

2.3.3 Finansiële dilemma

In die lig van die voortslepende probleme het die regering in 1986 'n tienjaarplan aangekondig met die oog op die voorsiening van gelyke onderwysgeleenthede vir alle leerlinge. Dié plan, wat gebaseer was op 'n reële toename van 4,1% in die onderwysbegroting, is in 1989 geskrap toe dit blyk dat die onderwysbegroting, vanweë die algemeen lae ekonomiese groeikoers, in reële terme afgeneem het (DNO, 1992: 1). Volgens Senbank se Fokus op Ekonomiese Kernvrae (Sake-Rapport: 24 Junie 1990), beskik Suid-Afrika nie oor die geldelike hulpbronne om die huidige per capita-besteding aan blanke leerlinge, op alle leerlinge van toepassing te maak nie. So 'n stap sou vereis dat die staatsuitgawes aan swart onderwys van R6 262 miljoen na R25 221 miljoen verhoog, en die regering se inkomste uit belasting met 25% verhoog moes word.

Die onderwysbegroting in die 1992/93-boekjaar beloop 20,5% van die totale begroting. Vanaf 1987 tot 1992 het die onderwysbegroting met 119% gestyg. In die lig van die toenemende koste van onderwysvoorsiening en die groei in leerlinggetalle, verteenwoordig hierdie nominale styging egter 'n groot afname in reële terme (DNO, 1992: 82). Gedurende die tydperk Januarie 1991 tot Desember 1992 moes die Departement van Onderwys en Kultuur (Administrasie: Volksraad) noodgedwonge ongeveer 4000 betrekkings afskaf. Hoewel die krimpende getal leerlinge in hierdie eiesake-departement die primêre oorsaak was, kon 'n beter finansiële klimaat tot minder drastiese optrede bygedra het. Die verlies aan so 'n groot getal gekwalifiseerde en ervare leerkragte moet gesien word teen die agtergrond van die tekort aan toepaslik gekwalifiseerde onderwysers in ander substelsels. Hoewel daar begrip bestaan vir die probleme waarvoor die stelsel te staan gekom het, word die uitdiensstelling van die leerkragte wyd betreur en gekritiseer.

Die spesifieke finansieringsbehoefte van die verskillende onderwysdepartemente plaas verdere druk op dié stelsel in die sin dat relatief min fondse beskikbaar is om te voorsien in basiese behoeftes soos die ontwikkeling van die kurrikulum en die voorsiening van toepaslike strukture vir die implementering daarvan. In die geval van die DOK: AV word 83% van die departementele begroting aan salarisse bestee (Marais: 1992: 2).

2.3.4 Die dilemma van 'n ongelyke en verdeelde gemeenskap

Die Suid-Afrikaanse samelewing word gekenmerk deur 'n intense polarisasie tussen verskillende bevolkingsgroepe. Op die politieke gebied wedywer opponerende groepe met radikale elemente aan sowel die verregse en die verlinkse kant van die spektrum. Op die sosio-ekonomiese gebied setel die verdeeldheid in die ongelykheid ten opsigte van geleenthede en besittings tussen die bevoorregte en die agtergeblewe deel van die bevolking. Die oorsaak vir die agterstand in die onderwys van die swart bevolking word in die algemeen aan die apartheidsstelsel gewyt. In die lig daarvan dat relatief min swart mense oor tersiêre kwalifikasies beskik, sê Mandela (1991: 6):

"This sustained attack by the apartheid system generally; and in particular by its educational system has not only eroded the learning culture; it has destroyed the human potential of hundreds of thousands of our youth and has undermined the learning fabric of our communities."

Die samelewing weerspieël 'n verskeidenheid rasse en etniese groeperinge met uiteenlopende beskouinge ten opsigte van lewenswaardes, basiese regte, politieke strewes, persoonlike ambisies en toekomsverwagtinge. Gespanne rasseverhoudings wat voorgevloei het uit die miskenning van die menswaardigheid en regte van die meerderheid van die bevolking, is 'n bydraende faktor tot die verdeeldheid wat in die land ontstaan het. Politieke retoriek uit alle oorde van die politieke spektrum, die voortslepende geweld, hoë misdadafsyfer en die haglike lewensomstandighede van miljoene Suid-Afrikaners dra verder by tot die verdeeldheid in die gemeenskap. Die meerderheid gesofistikeerde blankes sien egter reeds in die tagtigerjare in dat die akkommodering van swartes in Suid-Afrika se regeringsinstellings 'n voorvereiste is vir ordelike sosiaal-politieke hervorming (Rhodie, 1988: 190). Die dilemma waarvoor Suid-Afrika staan, is om binne sy verdeelde gemeenskap 'n gemeenskaplike onderwysvisie as basis vir die herkonstruksie van die kurrikulum te formuleer.

2.3.5 Die dilemma veroorsaak deur tydrowende prosesse in onderwysvernuwing

Dit word algemeen aanvaar dat Suid-Afrika se onderwysstelsel in 'n krisis verkeer en dat

ongelykhede in onderwysvoorsiening verder bydra tot 'n groeiende polarisasie in die breë gemeenskap. Die vorige regering het reeds in 1980 in die lig van groeiende kritiek besef dat onderwysvernuwing dringend noodsaaklik is. Die RGN is gevolglik versoek om 'n diepgaande ondersoek na die onderwys in te stel ten einde beginselriglyne vir 'n prakties uitvoerbare onderwysbeleid op te stel. Die omvang en kwaliteit van die De Lange-verslag wat hieruit voortgespruit het, is welbekend en die aanbevelings wat uit die verslag voortgevloei het, het 'n groot belofte vir die herkonstruksie van die onderwysstelsel ingehou. Die verdere versnippering van die onderwysstelsel deur die instelling van eie-sake onderwysdepartemente in 1983, het egter groter verdeeldheid meegebring, die legitimiteit van die stelsel verder afgetakel en tot groter wantroue binne die breë gemeenskap gelei. Hoewel hierdie stadige vordering tot frustrasie aanleiding gee, is dit nie uniek nie. Na die dekolonisasie van Mosambiek het dit 19 jaar geduur om 'n nuwe stelsel te ontwerp en in werking te stel (Van Zyl, 1991).

Die vernuwingsinisiatiewe insake die herkonstruksie van die kurrikulum, verloop eweneens baie stadig. In 1990 het die vorige regering die destydse Komitee van Onderwysdepartementshoofde (KODH) versoek om dringend ondersoek in te stel na moontlike bestuursoplossings vir die probleme waarmee die onderwys steeds worstel. Hoewel ruim geleentheid tot deelname beskikbaar was, is die buiteparlementêre groepe nie geneë om deel te neem aan aksies wat deur 'n nie-verteenwoordigende regering geïnisieer is nie. Na die verkiesing van 27 April 1994 en die magsoorname deur die sosiaal-demokrate binne die regering van nasionale eenheid, is vordering gemaak met die vestiging van strukture wat vir die meerderheid van die bevolking aanvaarbaar is. Die vordering met die herkonstruksie van die kurrikulum is egter verder vertraag as gevolg van die herkonstruksie van departemente en die posisionering van nuwe politieke rolspelers.

2.4 INISIATIEWE RONDONDERWYSVERNUWING IN SUID-AFRIKA

2.4.1 Vernuwingsinisiatiewe rondom groter beroepsgerigtheid

Aangesien welvaartskepping en sosiale hervorming allerweë as hoë prioriteite beskou word,

is dit nie vreemd dat 'n klemverskuiwing na groter beroepsgerigtheid, sterk deur die privaatsektor ondersteun word nie. Daar word aangevoer dat die produkte wat deur die formele skoolstelsel gelewer word, nie aan die eise wat deur die wêreld van werk gestel word, voldoen nie. Tonkin (1989: 9) beklemtoon in hierdie verband beide die afhanklikheid en die verantwoordelikheid van die privaatsektor teenoor die onderwys soos volg:

"We are a major user of the educational delivery system. And we need to be involved. We are not prepared to sit idly by and see people delivering unqualified or poorly qualified people to us. We also have a fairly large investment in terms of the taxes that we pay. We have got to have Maths, Science and Computer Science, we have got to have all those things that make companies and economics work."

Ten opsigte van hervormingsprioriteite identifiseer Tonkin (1989: 12) ongelykheid, relevansie en legitimiteit as die drie kernaspekte wat dringende aandag verdien. Die model wat in blanke onderwys gebruik word, bied nie 'n oplossing vir die land se onderwysprobleme nie - daar moet gesoek word na 'n unieke Suid-Afrikaanse model met groter klem op praktiese vaardigheid, toegepaste teorie, probleemoplossing en selfstandige denke.

Verskeie navorsers en navorsingsverslae, waaronder De Lange (1981), Walters (1990) en die ANC (1994), skryf die gebrek aan relevansie van die tradisionele onderwysstelsel daaraan toe dat leerlinge nie voldoende voorberei word vir toetrede tot die wêreld van werk nie. Walters (1990: 18 - 20) voer aan dat groter relevansie teweeggebring kan word deur die beklemtoning van loopbaanonderwys, as die totaliteit van ervarings en aktiwiteite waardeur 'n leerling leer van en voorberei word vir werk. Loopbaanonderwys vorm 'n integrale deel van algemene onderwys en kan derhalwe nie in 'n afsonderlike kursus verwesenlik word nie. Met verwysing na die kanalisierende effek wat die skoolkurrikulum op skoolverlaters se beroepskeuse het, oordeel hy dat daar 'n wanbalans bestaan tussen die bekwaamheid van die produkte van die skoolstelsel en die beskikbaarheid van werkgeleenthede en mannekragbehoeftes. Loopbaanonderwys moet derhalwe gerig word op bewuswording, oriëntering en verkenning met betrekking tot die wêreld van werk, die verwerwing van bepaalde waardes, houdings, vaardighede en kundighede en voorbereiding vir verdere opleiding.

Die beperking van hierdie ondersoek tot 'n enkele departement, ignoreer die nasionale behoeftes rondom loopbaanonderwys, met die gevolg dat die aanbevelings uit die verslag beperkte impak sal hê en selfs nie as 'n model vir ander onderwysdepartemente of vir gekoördineerde nasionale invoering kan dien nie. Loopbaanonderwys kan nietemin oor die kort termyn bevorder word deur groter klemplasing op die ontwikkeling van basiese ekonomiese begrippe, welvaartskepping, produktiwiteit, entrepreneurskap en tegnologie in toepaslike skoolvakke (Walters, 1990: 133 - 139).

Groter klem op loopbaanonderwys en die beskikbaarheid van 'n verskeidenheid loopbaan-geleenthede word verder ook deur die sosiaal-demokratiese denkskool in die vooruitsig gestel. Die herkonstruksie en opbou van die ekonomie en die samelewing behoort aan die hand van 'n geïntegreerde onderwys en opleidingstelsel, wat op die maksimale ontwikkeling van die land se menslike hulpbronne ingestel is, te geskied. Daarmee wil die HOP deurvloei en mobiliteit bevorder en bydra tot die motivering van die individu en die verhoging van die produktiwiteit van die ekonomie (ANC, 1994a: 58 - 68).

2.4.2 Vernuwingsinisiatiewe rondom groter demokratisering

Groter demokratisering van onderwysstelsels is 'n wêreldwye tendens wat besondere uitdagings aan Suid-Afrika stel, veral aangesien die onderwys in Suid-Afrika moeilik buite die politieke magstryd hervorm kan word. Soos in ander sosiaal-maatskaplike terreine vind die politieke emansipasie van die breë bevolking sterk neerslag in inisiatiewe wat met onderwysvernuwing verband hou. Demokratisering van die onderwys in Suid-Afrika is in die eerste plek gerig op groter inspraak deur plaaslike gemeenskappe in die onderwys en opvoeding van hulle kinders en in die tweede plek, om erkenning te gee aan die kind as 'n eie persoon wat wil leer en wil ontwikkel. Die gevaar bestaan egter ook dat demokratiese inspraak 'n politieke speelbal kan word om die wil van die meerderheid op minderhede af te druk of om die breë gemeenskap aan 'n minderheid politiek-aktiewes uit te lewer.

Die vraag is: wat word met 'n demokratiese gemeenskap bedoel? Vir Basson (1971: 58) lê die kwaliteit van 'n demokratiese gemeenskap in die geestelike kwaliteit van sy lede. So

gesien, vereis 'n demokratiese gemeenskap intellektueel selfstandige lede wat in staat is om die behoeftes en probleme van die gemeenskap te begryp en doeltreffend op te los. 'n Demokratiese gemeenskap vereis dat sy lede: oor hoë sedelike deugde beskik; bereid is om hul take met blymoedigheid en deursettingsvermoë aan te pak; en verbind is tot geestelike waardes wat gewillig aanvaar, eerbiedig en uitgeleef word. Die instandhouding en vooruitgang van die demokratiese gemeenskap is verder afhanklik van die diensbaarheid van sy lede. Elke lid het derhalwe die verantwoordelikheid om homself te ontwikkel ten einde 'n betekenisvolle bydrae te lewer tot die gemeenskapslewe.

Watter voorsiening kan nou gemaak word vir 'n gemeenskap wat aan hierdie norme voldoen, om betekenisvolle inspraak te kry in die ontwerp van die kurrikulum? Die OVS-verslag stel 'n drie-vlak bestuurstelsel vir die onderwys in die vooruitsig, met afwenteling van oorspronklike gesag na die tweede vlak en 'n beduidende verdere afwenteling van besluitnemingsmagte en gesag na die plaaslike vlak voor. Die verslag stel die volgende standpunte rondom die funksies op die verskillende voorsieningsvlakke:

"Die nuwe onderwysstelsel moet voorsiening maak vir die bestaan van 'n sentrale onderwysowerheid en departemente van onderwys op 'n streekbasis. Die sentrale owerheid moet die verantwoordelikheid dra vir beleid en norme en standarde oor verskeie kernaangeleenthede in die onderwys, en moet verantwoordelik wees vir kategorieë inrigtings van 'n meer nasionale aard wat 'n baie groot mate van outonomie geniet. Politieke verantwoordelikheid en aanspreeklikheid moet op die verskillende vlakke gevestig word.

Ander funksies rakende die onderwys kan onder die jurisdiksie van die streekdepartemente val: met dien verstande dat die beginsel van maksimum funksioneel verantwoorde afwenteling van besluitnemingsbevoegdheid na die gemeenskap of individuele inrigting, deurgaans gevolg word." (DNO, 1992: 24 - 26).

Die OVS-verslag (DNO, 1992: 82 - 85) stel verder voor dat groter gemeenskaps-verantwoordelikheid gevestig word deur bestuursrade vir alle skole in te stel. Bestuursrade sou, afhangende van die vermoëns en wense van die betrokke skoolgemeenskappe, volgens

wisselende vlakke van bestuursoutonomie kon funksioneer. Die rade sou verantwoordelik kon wees vir die skool se begroting; bepaling van die bydraes van ouers; die toelatingsbeleid van die skool; die aanstelling, bevordering en uitdienstelling van leerkragte; die bestuur van skool-uitgawes en aankope; die bestuur (instandhouding, verhuring, ens.) van geboue en toerusting; die keuring, verkryging en aanskaffing van onderwyshulpmiddels (onderwysmedia, skryf-behoeftes, handboeke en verwante hulpmiddels); die bestuur (ekonomies en andersins) van koshuise en vervoerskemas; die aanvulling van onderwysersalarisse; vergoeding van persone vir buitemuurse aktiwiteite. Benewens hierdie tegniese aangeleenthede gee die verslag geen aanduiding tot watter mate die gemeenskap inspraak in die kurrikulum sal hê en sodoende medeverantwoordelikheid vir hulle kinders se opvoeding kan aanvaar nie. Die vraag is of hierdie vorm van deelname voldoen aan die verwagtinge wat ten opsigte van groter demokratisering gestel word. In dié verband waarsku USAID (1992: 1 - 5) dat, ten spyte van die belofte wat die regering se onderwysvernuwingstrategie vir die herstrukturering van die onderwysstelsel inhou:

"... the process by which the strategy was developed and presented to education stakeholders undermined the utility and legitimacy of the ideas contained in the document. Perhaps support for some of the Strategy's content will be forthcoming, but unless the identified options result from a process of debate and discussion by all parties who have a stake in the education process, recommendations for change will have no legitimacy."

Vir die Nasionale Party impliseer groter demokratisering van die onderwys dat 'n nuwe onderwysstelsel aan veral twee beginsels moet voldoen, naamlik (1) dat diskriminasie verwyder word en (2) dat gemeenskapsgerigte onderwys met gelyke steun van die regering binne een stelsel bedryf kan word deur diegene wat dit so wil hê. Dit beteken onder andere, groter seggenskap en verantwoordelikheid as wat tans die geval is vir die ouers en die gemeenskap wat deur die betrokke skool of kollege bedien word (De Klerk: 1991: 7). Die belangrikste meningsvormers in die herkonstruksie van die onderwys val hoofsaaklik in twee groepe, naamlik die sosiaal-demokrate wat sosialistiese doelstellings nastreef en die liberaal-demokrate wat 'n Westerse kapitalistiese bestel voorstaan. Die standpunte van laasgenoemde denkskool insake onderwysvoorsiening word soos volg deur Taylor saamgevat (Engelbrecht,

1992: 503):

"... maximum autonomy for institutions and freedom of choice and of association for individuals, belief in the common humanity of man and the individual right to respect and fulfilment, equality of opportunity, democratic participation in decision making, and an optimistic belief that increased educational opportunities in an open society will be conducive to economic growth and the good of all."

Ooreenkomstig die standpunt van die sosiaal-demokrate is die KUMSA-model gerig op die akkommodering van die eise van die nywerheid en neem dit nie die breë gemeenskap se behoefte aan demokratiese inspraak voldoende in ag nie. KUMSA word verder met agterdog en wantroue bejeën as sou dit 'n rookskerm wees om die ideologie van apartheid te verskans. So word die voorstelle insake groter beroepsgerigtheid gesien as 'n poging om te verseker dat swartes steeds ontoereikende onderwys sal ontvang (Engelbrecht, 1992: 504).

Die vraag is nou watter voorstelle uit hierdie geledere na vore kom ten opsigte van die demokratisering van die onderwys? Hierdie denkskool wil die onderwys inspan om sosiale doelstellings te bevorder en 'n sosiale demokrasie tot stand te bring wat politieke en sosiale regverdigheid vir almal voorsien. Ten einde dié doelstelling te laat realiseer, moet die onderwysstelsel langs 'n demokratiese weg aan die hand van die volgende beginsels ontwikkel word (ANC, 1991: 11 - 12; Samuel, 1992: 113):

- Bevordering van die deelname van die gemeenskap in besluitneming en bestuur.
- Strukturering van die stelsel sodat die belange van die hele gemeenskap gedien word.
- Inhoud moet ooreenkomstig sosiale doelstellings geselekteer word sodat dit van waarde is vir die gemeenskap en bydra tot die bou van 'n regverdige gemeenskap.
- Die wyse waarop kennis oorgedra en gedeel word moet voorsiening maak vir aktiewe deelname van die leerders.

Die belangrike rol wat leerkragte, die bestuursliggaam van 'n skool en die gemeenskap in onderwysvernuwing speel, word beklemtoon. Oor die ondersteuning wat nodig is om onderwysvernuwing suksesvol deur te voer, laat die NEPI-verslag (1992a: 61) hom as volg uit:

"Education system change is, in the long run, driven by the incentives that encourage adoption by teachers and school governing bodies of improved programmes. Involvement of parents and other local interests in the financing and management of schools can contribute both to educational efficiency and promotion of democratic accountability."

Demokratisering van die onderwys strek dus verder as blote inspraak in besluitneming en bestuur deur bepaalde belangegroepe. Demokratisering impliseer veral ook die reg van alle kinders om hoë kwaliteit onderwys te ontvang en om die vryheid te hê om binne 'n veilige omgewing self keuses ten opsigte van sosiaal aanvaarbare norme en waardes uit te oefen. Demokratisering vereis verder dat leerkragte nie hul eie politieke standpunte en waardevoorkeure aan leerlinge sal opdring nie en dat hulle bereid sal wees om uiteenlopende politieke standpunte en waardevoorkeure in die gemeenskap te verdra en te akkommodeer. Die grootste uitdaging in die demokratisering van die onderwys lê moontlik juis daarin om leerkragte te vind wat die wil, die moed en die vermoë het om leerlinge uit verskillende politieke omgewings op 'n onverbonde wyse op weg na volwaardige volwassenheid te begelei. Die versoenbaarheid van sommige elemente van die sosiaal-demokratiese beskouing van demokrasie met die opvattinge van die liberaal-demokratiese, blyk uit die volgende standpunt van Hartshorne (1992a: 10):

"... there must be an acceptance by the people of South Africa of the values and culture of democracy. In the end, democracy is a way of thinking and behaving, a way of working and interacting with others in society. Critical to its survival is the exercise of tolerance, the right of independent judgement, the right of dissent, the capacity to discuss and negotiate, the use of rational argument rather than rhetoric, slogans and intimidation."

en verder

"... the curriculum is not just about what is learned; even more important is how learning takes place, how knowledge is 'worked through', and how it is used as raw material for creative thinking and the solving of problems."

2.4.3 Vernuwingsinisiatiewe rondom groter relevansie in die kurrikulum

Die relevansie van onderwys hou ten nouste verband met die mate waartoe voldoen word aan die verwagtinge, eise en behoeftes van die breë gemeenskap (leerders, ouers, werkgewers, werknemers, tersiêre instellings en politieke groepe) en die uitdagings wat deur 'n steeds ontwikkelende wêreld gestel word. In die huidige herbesinning oor die relevansie van die onderwys in Suid-Afrika, val die klem op die balans tussen akademiese en beroepsgerigte onderwys (Walters, 1989; RGN, 1981). Reeds in die De Lange-verslag (1983) word aangevoer dat die ernstige tekorte aan geskoolde mannekrag veroorsaak word deur die verwaarloosing van loopbaanonderwys op die sekondêre skoolvlak. Te veel klem word gelê op akademies-voorbereidende onderwys (RGN, 1981: 30 - 31). Sonder om die onderwys ondergeskik te stel aan die behoeftes van die ekonomie en die reproduksie van arbeid, behoort die skool leerlinge vir die wêreld van werk voor te berei deur die ontwikkeling van: kreatiwiteit; ondernemingsgees; aanpasbaarheid; vaardighede in probleemoplossing. Met verwysing na die gebrek aan relevansie in sommige skoolvakke sê Angus (1989: 51):

"There is one absolute certainty in the whole debate. We just cannot afford as a nation to educate thousands of school leavers over numerous years of education to churn them out at the end without the basic subject requirements to meet either industry's needs or the economic survival needs of a developing country ..."

In samehang hiermee behoort sekondêre onderwys sterker klem te lê op sosiale, politieke en ekonomiese geletterdheid (Hartshorne, 1992a: 8 - 12). Hy waarsku egter dat té veel klem op beroepsgerigtheid, tot 'n negering van algemene onderwys (algemeen-vormend) kan lei:

"The school is not the place for training in specific technical skills; the industrial and commercial world is much better equipped and far more efficient if this is what is required. The school has to concern itself with laying a sound basis on which others can build. Apart from providing a platform of language, mathematics, science and an understanding of the world in which we live, it also has an important contribution to make in maintaining a core of common values that can help to bring the different sectors of South African society together."

Die verwerping van eensydige kurrikuleringspraktyke deur die samelewing en die opskorting van die gestruktureerde program vir die periodieke hersiening van die kurrikulum, het daartoe bygedra dat die tradisionele kurrikulum ten opsigte van 'n verskeidenheid aangeleenthede irrelevant geraak het. Die herbesinning oor die relevansie van die kurrikulum is egter nie net tot Suid-Afrika beperk nie. Die vraag na die betekenis van onderwys word wêreldwyd gevra. Wat is die doel van onderwys? Watter uitkomst word as wenslik beskou? Hoe kan leeruitkomst beoordeel word? Wat is die doel van sodanige beoordeling? Binne die Suid-Afrikaanse konteks word die groter vraag na relevansie deur die volgende standpunte gerig:

- Opvoedkundiges voer aan dat die ontwikkeling van waardestelsels nie voldoende in ag geneem word nie (Stone, 1990).
- Werkgewers voer aan dat leerders nie voldoende voorberei word op die eise, moontlikhede en uitdagings van die wêreld van werk nie (Tonkin, 1989).
- Politici voer aan dat onderwys vir politieke doeleindes misbruik word (Engelbrecht, 1992).
- Ekonomie voer aan dat te min aandag aan basiese ekonomiese geletterdheid bestee word (Kilroe, 1989).

De Vries et al. (1992: 65 - 71) wil die relevansie van die kurrikulum verhoog deur 'n meer pragmatiese benadering te volg waarin beroepsvoorbereiding, loopbaanoriëntering, die ontwikkeling van algemene lewensvaardighede, die bevordering van selfstandige leer en die

ontwikkeling van kreatiewe denke ontwikkel word. Ten opsigte van kurrikuluminhoude en onderrigmetodes oordeel hy dat:

- Voorsiening gemaak word vir diversiteit in die samelewing, maar met behoud van die hoogste mate van gemeenskaplikheid in standarde en doeltreffendheid.
- Die bepaling van kurrikuluminhoude moet geskied in medewerking met al die betrokke rolspelers oor die volle bevolkingspektrum, ten einde medeverantwoordelikheid en legitimiteit te bevorder.
- Die leerinhoud aansluit by die leerders se leëwêreld en behoeftes, maar terselfdertyd bydra tot die bevordering van daardie algemene lewensvaardighede wat noodsaaklik is in die arbeidsmark en algemene lewe.

Die NEPI-verslag neem sterk standpunt in dat die onderwys meer relevant ten opsigte van die wêreld van werk en die eise en uitdagings van die ekonomie moet wees. Daar is egter getuënis, onder andere in verslae van die Wêreldbank, dat skoolgebaseerde beroepsonderwys nie die gewenste resultate lewer nie en dat voorkeur eerder aan algemeengerigte onderwys verleen moet word. Die gemeenskap vereis nie dat spesifieke beroepsgerigte vaardighede in formele skoolonderwys ontwikkel word nie, maar wel dat klem gelê word op die funksionele waarde van kennis en vaardighede (NEPI, 1992a: 70 - 79):

"... the ability to transfer skills from one context to another and a capacity for lifelong learning, either through further education and training or by learning from experience. In a complex, economically interdependent and rapidly changing world the development of the capacities to cope with change itself is a key function of the education system."

Die onvermoë van die tradisionele Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, en in die besonder van die kurrikulum, om by te dra tot ekonomiese groei en maatskaplike opheffing, word in die HOP as 'n basiese vertrekpunt geneem vir die formulering van voorstelle insake die herkonstruksie van die kurrikulum:

"It results in the destruction, distortion or neglect of the human potential of our country, with devastating consequences for social and economic development. This is evident in the lack of career paths offered to workers and in the effect this has on worker motivation and the general productivity of the economy." (ANC, 1994a: 58).

Vir die sosiaal-demokratiese denkskool strek die vraag na groter relevansie egter wyer as ekonomiese en maatskaplike ontwikkeling. Die tradisionele eksamen-gedrewe kurrikulum waarin groot klem op memoriserings en herroeping val, behoort plek te maak vir 'n kurrikulum wat deur die ontwikkeling van kritiese denke, redenasievermoë, reflektering en begryping gekenmerk word. Dit moet onafhanklike en selfkritiese leer bevorder en alle forme van kennis respekteer (ANC, 1994: 68). Hierdie standpunte word onderskryf deur KUMSA en die riglyndokumente wat daaruit ontwikkel is (DNO, 1994: 16 - 19).

Uit die voorafgaande oorsig is dit duidelik dat heelwat skrywers die tradisionele kurrikulum as nie-relevant belewe. Die redes wat vir groter relevansie aangevoer word, is egter uiteenlopend van aard:

- Onderwysdoelstellings, inhoude, metodes en verwagte leeruitkomste hou nie tred met die lewenswerklikheid buite die skool nie.
- Die klem moet val op verpligte onderwys vir almal, groter beroepsgerigtheid en demokratisering.
- Die opheffing van agtergeblewenes, akkommodering van diversiteit, en vrye assosiasie moet bevorder word.
- Die onderwys moet ingestel wees op die benutting van hulpbronne, deelname aan wêreldhandel, ontwikkeling van menslike hulpbronne en die bevordering van produktiwiteit.

2.4.4 Vernuwingsinisiatiewe rondom algemene onderwysbeleid

Die beleid van die vorige regering rondom algemene onderwysbeleid is vervat in die Wet op die Nasionale Beleid vir Algemene Onderwysake, 1984 (Wet 76 van 1984). Hierdie Wet bepaal dat die Minister van Nasionale Opvoeding algemene beleid rondom norme en standaarde vir leerplanne en eksaminering, en vir die sertifisering van kwalifikasies met inagneming van, onder andere, die volgende beginsels moet bepaal:

- "(i) Dat gelyke onderwysgeleenthede, met inbegrip van gelyke onderwysstandaarde, vir elke inwoner van die Republiek, ongeag ras, kleur, geloof of geslag, nagestreef moet word;
- (ii) dat erkenning aan sowel die gemeenskaplikheid as die diversiteit van die religieuse en kulturele leefwyse en aan die tale van die inwoners van die Republiek verleen moet word;
- (iii) dat, behoudens die bepalinge van die een of ander wet betreffende die bywoning van 'n skool vir 'n bepaalde bevolkingsgroep deur 'n leerling van 'n ander bevolkingsgroep, erkenning verleen aan die keusevryheid van die individu, ouers en organisasies verleen moet word;
- (iv) dat die voorsiening van onderwys op opvoedkundig verantwoorde wyse op die behoeftes van die individu en dié van die samelewing, en die eise van ekonomiese ontwikkeling, gerig moet wees, en rekening met die mannekragbehoefte van die Republiek moet hou;
- (v) dat 'n positiewe verband tussen formele, informele en nie-formele onderwys in die skool, samelewing en gesin bevorder moet word; ..."

Hierdie vyf beginsels sal later in hoofstuk 4 in groter diepte bespreek word. In hierdie stadium word met enkele voorlopige opmerkings volstaan. Gelyke onderwysgeleenthede (beginsel 1), insluitend gelyke onderwysstandaarde, word in verskeie kringe as 'n prioriteit gestel om gelykberegtiging in die onderwys te verseker (Hartshorne, 1992). Gelyke onderwysgeleenthede impliseer verder die basiese reg van elke leerder om onderwys ooreenkomstig persoonlike behoeftes te ontvang en nie uitgesluit te word van leergeleenthede waarby baat gevind kan word nie (Engelbrecht, 1992).

Volgens die tweede beginsel kan breë onderwysbeleid in Suid-Afrika nie op 'n bepaalde

wêreld- en lewensbeskouing, insluitend godsdiensbeskouing, gebaseer word nie. Dit beteken nie noodwendig dat onderwys neutraal teenoor godsdiens staan, of behoort te staan nie. Die beginsel bied aan die individu, ouers en die gemeenskap 'n medeverantwoordelikheid en seggenskap in die voorsiening van formele onderwys deur op streeks- of plaaslike vlakke vir spesifieke kultuurbehoefte, insluitend godsdienstige oortuigings, voorsiening te maak. Die operasionalisering van hierdie beginsel in afsonderlike skole vir die verskillende bevolkingsgroepe, weerspreek egter die beginsel van gelyke onderwysgeleenthede (Hartshorne, 1972: 156 - 159).

Die derde beginsel handel oor keusevryheid wat, onder andere, betrekking het op die keuse van 'n skool, onderwystipe, vorm van religieuse onderrig, skoolvakke en studierigtings. Keusevryheid hou ook bepaalde implikasies ten opsigte van verantwoordbaarheid in: soos dat rekening gehou moet word met die vermoë, aanleg, belangstelling en loopbaanvooruitsigte van die leerder. Hierdie beginsel is nie binne die bestaande onderwyskundige struktuur van afsonderlike skole en departemente vir verskillende bevolkingsgroepe uitvoerbaar nie. Daar is egter 'n sterk aandrang uit regse geledere dat afsonderlike onderwysdepartemente vir die verskillende bevolkingsgroepe in 'n nuwe bedeling voortgesit moet word (Engelbrecht, 1992).

Die vierde beginsel hou verband met die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum wat die behoeftes van die individu en die samelewing op 'n gebalanseerde wyse verreken. Die kurrikulum moet gerig wees op die akkommodering van die vermoë, aanleg, belangstelling, strewes, en verwagtinge van die leerlinge en bydra tot hulle ontwikkeling tot meelewende, ekonomies aktiewe, kreatiewe, produktiewe, verantwoordelike en lojale burgers van Suid-Afrika.

In die vyfde beginsel word voorsiening gemaak vir die koördinering van skoolonderwys en nie-formele onderwys wat verwys na onderwys en opleiding wat buite skoolverband voorsien word. Hoewel beroepsopleiding in sommige gevalle met die toekenning van oordraagbare kwalifikasies afgerond word, word die kwalifikasies wat in ander gevalle toegeken word, nie in ander kontekste erken nie. In sy uitbouing van hierdie beginsel stel DNO (1992: 28) voor dat 'n nasionale kwalifikasie-struktuur ingestel word om krediete vir beroepsopleiding met kwalifikasies van die formele onderwysstelsel binne 'n enkele onderwys- en opleidingstelsel

te koppel.

Indien aanvaar word dat die bepaling van beginsel 4, naamlik dat onderwys op 'n opvoedkundig-verantwoordbare wyse voorsien moet word, ook op so 'n geïntegreerde stelsel van toepassing is, kom die noodsaaklikheid van gesamentlike kurrikulering vir onderwys en opleiding ter sprake. In hierdie vyfde beginsel kom 'n sterk verband tussen die vernuwingsvoorstelle van die liberaal- en sosiaal-demokrate na vore, soos blyk uit die volgende standpunt:

"We must develop an integrated system of education and training that provides equal opportunities to all, ... It must address the development of knowledge and skills that can be used to produce high-quality goods and services in such a way as to enable us to develop our cultures, our society and our economy." (ANC, 1994a: 60)

Hoewel druk uit die gemeenskap 'n belangrike bydrae gelewer het tot die inisiëring van die RGN-ondersoek van 1981, is die ondersoek grootliks deur die destydse regeringsinstellings uitgevoer. Daarmee is die waarde van onderwys as 'n sosiale instrument om inspraak, deelname, aanvaarding van verantwoordelikheid en samehorigheid in die gemeenskap te bevorder, tot 'n groot mate geïgnoreer. Die aanloop tot die instelling van die 1980 RGN-ondersoek het immers die frustrasie met 'n sentrale stelsel wat oor en vir gemeenskappe besluit, duidelik onderstreep. Aangesien die hoofkomitee van die RGN-ondersoek nie demografies verteenwoordigend was nie, is die belange en die politieke standpunte van die swart bevolking nie voldoende verreken in die verslag en die uiteindelijke hantering daarvan nie (Hartshorne, 1992: 153).

Die hoofkomitee het besef dat die implementering van sy aanbevelings op 'n ingrypende herstrukturering van die onderwysstelsel sou neerkom, en het gevolglik aanbeveel dat 'n Tussentydse Raad van Onderwys ingestel word om die regering te adviseer en die proses te koördineer. Die werkgroep wat aangestel is, het egter nie voorsiening gemaak vir voldoende verteenwoordiging van swart belange nie. Gevolglik kon dit nie bydra om 'n klimaat van vertroue te skep nie (Hartshorne, 1992: 175). In 'n verslag van USAID (1992: 1 - 4) word die noodsaaklikheid dat alle belanghebbendes in onderwysvernuwing betrek word, soos volg

toegelig:

"... educational transformation in South Africa is as much dependent upon the legitimacy of the process of change as it is on the content of the changes proposed. Unless the key actors representing the multitude of political interests in South Africa are incorporated into the discussions of educational change, it is highly unlikely that a sustainable education transformation can be realized."

Na aanleiding van die Wet op Nasionale Opvoeding (Wet 76 van 1984), lê DNO breë riglyne neer vir die ontwikkeling van algemene beleid vir pre-tersiêre onderwys. Die verslag (NASOP 02-124) neem die beskouing dat menslike vermoëns in drie interafhanklike domeine (kognitief, affektief en psigomotories) ingedeel kan word as vertrekpunt en onderskryf die beskouing dat 'n gebalanseerde onderwysprogram aan leerders geleenthede moet bied tot leer-ervarings in verskillende ervaringsterreine (DNO, 1988: xiii). Die verslag stel die volgende ervaringsterreine as basis vir die seleksie van leerinhoud voor: esteties, kreatief, sosiaal, ekonomies, linguisties, literêr, wiskundig, eties, fisiek, natuurwetenskaplik, geestelik en technologies. Die volgende breë doelstellings word vir pre-tersiêre onderwys voorgestel: die ontwikkeling van 'n goeie sedelike karakter; die ontwikkeling van die potensiaal van die leerders; beroepsvoorbereiding; burgerskap (DNO, 1988: 139).

Die bydrae van NASOP-124 tot onderwysvernuwing in Suid-Afrika word beperk op gronde van 'n legitimiteitsdilemma en die gebrek aan deursigtigheid aangesien relatief min mense in Suid-Afrika bewus was van dié betrokke inisiatief. Die verslag gee eerstens 'n oorsigtelike teoretiese raamwerk vir die seleksie van leerinhoude, tweedens 'n bespreking van enkele Westerse onderwysstelsels wat min in gemeen het met die Suid-Afrikaanse werklikheid en derdens 'n feitelike beskrywing van die tradisionele stelsel wat deur baie as ontoereikend beskou word. Die negering van RGN-aanbevelings in die verslag dui op 'n gebrek aan behoorlike koördinerings en progressie in die regering se inisiatiewe tot onderwysvernuwing (Van Zyl, 1991: 94).

Met NASOP-124 as agtergrond gaan DNO in 1989 oor tot die ontwikkeling van 'n kurrikulummodel vir onderwys in Suid-Afrika (KUMSA). Dié model maak voorsiening vir

die insluiting van relevante leerinhoud en vir 'n gesonde balans tussen verskillende ervaringsterreine. Groter klem word op beroepsgerigte onderwys geplaas in 'n poging om relevansie te bevorder. Verder word voorsiening gemaak vir die moontlikheid dat leerders vrylik tussen algemeengerigte en beroepsgerigte onderwysgeleenthede kan beweeg. Hoewel verklaar word dat 'n kurrikulum deur breë inspraak van die verbruikersvlak tot stand moet kom, bied dié betrokke ontwerpproses nie voldoende geleenthede vir deelname deur die verskillende belangegroepe nie.

Die KUMSA-model (DNO, 1994: 17 - 22) neem die doelstellings van die NASOP-verslag as vertrekpunt en formuleer in die lig daarvan aanvullende doelstellings wat gerig is op die algemene vorming van die leerders. Aanvanklik val die klem in die junior primêre skoolfase op die ontwikkeling van basiese vaardighede en gesindhede en verskuif dan later geleidelik na die verwerwing van hoër vaardighede en die bemeestering van die toepaslike kennis. Die primêre skool konsentreer op basiese geletterdheid, gesyferdheid en sosiale ontwikkeling (liefde, samehorigheid, veiligheid, gesondheid, selfvertroue, ens.). In die senior primêre fase val die klem op die bewuswording van eie aanlegte, belangstellings en verantwoordelikhede, 'n positiewe ingesteldheid teenoor leer, werk en uitdagings en 'n oriëntering ten opsigte van die beroepswêreld.

Die doelstellings van die primêre skoolfase word in die junior sekondêre skoolfase aangevul met 'n oriëntering ten opsigte van die wêreld van die volwassene, eise wat aan individue gestel word en ekonomiese geletterdheid. In die senior sekondêre fase val die klem op die meer gevorderde ontsluiting en bemeestering van kennis (algemeengerigte onderwys), die ontsluiting van kennis en die bemeestering van vaardighede wat op breë beroepsrigtings van toepassing is (beroepsgerigte onderwys). Die model maak verder voorsiening vir:

- Keuse-uitoefening, aanvulling en verbesondering van algemene beleid ten einde spesifieke eise en behoeftes te kan akkommodeer.
- Oriëntering en verkenning met die oog op verdere studie en werkgeleenthede.
- Groter relevansie in die onderwys deur groter klem op beroepsgerigte onderwys

te plaas.

- Deurvloeimoontlikhede tussen verskillende onderwystipes op grond van die leerling se prestasies, aanleg en belangstelling.
- Algemeen-vormende en lewensvoorbereidende onderwys tot aan die einde van die junior sekondêre fase en spesialisasie in algemeengerigte, beroepsgerigte en beroepsonderwys in die senior sekondêre skoolfase (DNO, 1994: 12 - 15).

Uit 'n makro-perspektief beskou, is die KUMSA-inisiatief 'n eensydige poging om 'n nasionale kurrikulum vir Suid-Afrika te ontwerp. Volgens die sosiaal-demokratiese denkskool bied dié model nie voldoende ruimte vir demokratiese deelname aan kurrikulumontwikkeling nie en sal die voorgestelde differensiasiestrategieë bydra om ongelyke onderwysgeleenthede te bevorder (NEPI, 1992c: 27 - 28).

In teenstelling met die regering se voorstelle van 7 jaar verpligte basiese onderwys, stel die NEPI-verslag 10 jaar, insluitend 1 jaar preprimêre onderwys, voor. Ten einde die retensievermoë van die stelsel te verhoog, stel NEPI verder voor dat 'n skoolverlating-sertifikaat aan die einde van die primêre skoolfase uitgereik word tot tyd en wyl 'n nuwe stelsel van minstens 9 jaar verpligte basiese onderwys gevestig is. Verpligte basiese onderwys kan afgesluit word met 'n toepaslike eksamen wat lei tot 'n nasionaal erkende sertifikaat om ouers, leerkragte en leerders instaat te stel om ingeligte keuses te maak insake verdere onderwys, opleiding en werkgeleenthede. Ten einde te voorsien in die behoeftes van daardie volwasse leerders aan wie toepaslike leergeleenthede nie voorheen beskikbaar was nie, kan 'n gelykwaardige sertifikaat binne 'n nie-formele stelsel vir volwasse basiese onderwys ingestel word. NEPI (1992a: 64) beklemtoon die belangrikheid van die basis wat in die primêre skool vir verdere onderwys en opleiding gelê word en gaan voort:

"As against the current diffuse objectives of primary schooling, basic education should emphasize three core components - literacy, numeracy, and a reasonable command of the future language of instruction. In addition, basic education should foster the skills, knowledge and attitudes, curiosity, self-reliance, and adaptability needed by learners if

they are to take charge of their lives and develop the capacity to learn further."

In die NEPI-model word basiese onderwys gevolg deur 'n 3-jarige na-basiese fase waarin leergeleenthede binne 'n geïntegreerde stelsel vir onderwys en opleiding voorsien word. Dit maak voorsiening vir keuses en soepelheid ten einde groter mobiliteit in die stelsel te bewerkstellig. Gelyke geleenthede in die na-basiese fase handel meer oor die regulering van toegang en geleenthede as oor uniformiteit van kwaliteit en inhoud. Aangesien na-basiese onderwys bevoorregte status en hoë inkomste in die vooruitsig stel, behoort die koste wat daaraan verbonde is meer na die leerder en die werkgewer verskuif te word. Historiese onregverdigdhede kan reggestel word deur hierdie onderwys vir almal bekostigbaar te maak en dit te rig op alle fasette van menslike ontwikkeling: kultureel, intellektueel, ekonomies, sosiaal, en polities (NEPI, 1992a: 69). Samevattend stel die NEPI-verslag die volgende klemverskuiwings in die vooruitsig:

(a) 'n Beter balans tussen gemeenskaplikheid en diversiteit

Gemeenskaplikheid en diversiteit kan in die kurrikulum geakkommodeer word by wyse van òf multikulturele onderwys òf gemeenskaplike burgerskap. In multikulturele onderwys val die klem op die waardering van die verskillende kulture en onderlinge begrip, terwyl diskriminasie en vooroordele teengewerk word. Die nadele van multikulturele onderwys is dat verskille beklemtoon word en dat leerders beperkte perspektiewe kan bekom oor die sosiale konstruksie van verskille en die uitwerking daarvan op magstrukture. In gemeenskaplike burgerskap val die klem op die regte en verantwoordelikhede van burgerskap, demokratiese prosedures om botsende perspektiewe en belange te hanteer en die funksionering van sosiale, politiese en ekonomiese instellings. Die nadele van gemeenskaplike burgerskap is dat die beklemtoning van nasionale eenheid nie reg laat geskied aan verskeidenheid nie, veral nie in gevalle waar dit as 'n bedreiging vir die eie kultuur belewe word nie. Die kurrikulum behoort derhalwe 'n gesonde balans tussen gemeenskaplikheid en diversiteit te weerspieël (NEPI, 1992c: 78):

"... in terms of commonality and diversity, the curriculum needs to be based on respect for the equal rights and responsibilities of a common citizenship as well as on tolerance

and understanding of social difference."

(b) Verhoogde deurvloei

Die tradisionele onderwysstelsel van Suid-Afrika word deur lae deelname, hoë uitvalsyfers en rasseverskille in progressiekoerse gekenmerk. Terwyl die meeste blanke leerders 'n skoolverlatingssertifikaat verwerf, verlaat groot getalle swart leerlinge die skool reeds in 'n vroeë stadium. Die NEPI-verslag voer aan dat die tradisionele bevordering diskriminerend van aard is, en ongelykhede oor die korttermyn en gedurende die oorgangsfase verder sal verskans. 'n Stelsel van outomatiese bevordering behoort derhalwe, veral ten opsigte van die primêre skool, oorweeg te word. Leerders behoort slegs in uitsonderlike gevalle 'n jaar te herhaal. Aangesien hierdie model die verantwoordelikheid vir druiping vanaf die leerder na die skool verskuif, sal toepalike ondersteuning en indiensopleiding voorsien moet word (NEPI, 1992c: 82).

(c) Verantwoordbare evaluering

'n Evalueringstelsel wat by uitstek gerig is op die klassifikasie van die leerlinge relatief tot mekaar en op seleksie met die oog op die benutting van verdere leergeleenthede of die sluit van deure vir die ongelukkiges, is nie langer aanvaarbaar nie. Die evaluering van leeruitkomste behoort veral gerig te wees op deelname aan verdere leergeleenthede en die verbetering van onderrig en leer. 'n Stelsel van deurlopende evaluering wat 'n meer volledige beeld van die leerder se prestasies weerspieël, behoort volgens die verslag oorweeg te word.

(d) Regverdige befondsing

Die ontwikkeling van 'n befondsingstrategie is 'n sleutelaspek van die breë kurrikulumbeleid, veral wat gelykberegtiging en regstelling van historiese wanbalanse betref. Die volgende word as prioriteite beskou:

- Die voorsiening van handboeke, laboratoriums en basiese toerusting soos skryfborde.

- Die ondersteuning vir leerkragte in die implementering van nuwe kurrikulumbeleid.

2.4.5 Vernuwingsinisiatiewe rondom lewensoriëntering

Na aanleiding van 'n ondersoek in 1990 rondom die verval van lewenswaardes, 'n geïdentifiseerde behoefte aan seksualiteitsopvoeding en die misbruik van gewoontevormende middels, ontwikkel DOK(AV) 'n program vir lewensopvoeding met die doel om die kind in sy totaliteit vir die lewe voor te berei. Die verslag beklemtoon 'n klemverskuiwing vanaf die bemeestering van kennis na die ontwikkeling van toepaslike vaardighede en gesindhede. Daarmee wil die program die kloof tussen skool en samelewing oorbrug, 'n hegte vennootskap tussen huis, skool en kerk tot stand te bring en die gemeenskap aktief inskakel by lewensopvoeding (Stone, 1990: 133 - 135). Vir Steyn is dit noodsaaklik dat skole 'n groter verantwoordelikheid ten opsigte van lewensopvoeding aanvaar aangesien die lewensinsig en -vaardighede wat ouers aan hulle kinders oordra, onvoldoende is. Die betrokke lewensopvoedingsprogram is 'n noodsaaklike komponent van relevante onderwys aangesien die kernkomponente daarvan direk betrekking het op individuele- en samelewingsbehoefte (Steyn, 1992a: 4). Aangesien die waardes en gedragkodes van hierdie program gerig is op die bevordering van dit wat deur die samelewing as behoorlik beskou word, sou toegevoeg kon word dat die program bydra tot die opvoedkundige verantwoordbaarheid van die kurrikulum.

2.4.6 Vernuwingsinisiatiewe rondom onderwysstandaarde

Onderwysstandaarde is 'n baie ingewikkelde en omvangryke onderwerp wat nie in die beperkte ruimte wat binne hierdie studie beskikbaar is, tot sy reg kan kom nie. Vanweë die belangrikheid van die onderwerp is dit egter noodsaaklik om enkele perspektiewe daaroor te stel. Een van die grootste uitdagings waarvoor die onderwys in Suid-Afrika staan, is om leerlinge van skoolgaande ouderdom in die stelsel te behou en die deurvloei in die stelsel te bevorder. Die lae retensiekoers van die stelsel blyk daaruit dat nagenoeg 150 000 swart leerlinge in 1989 in standerd 10 was, teenoor 'n verwagte 450 000 indien die retensiekoers

vir dié leerlinge dieselfde as dié van die blankes was (Kane-Berman, 1991: 65). As 'n eerste vereiste vir 'n hoër retensiekoers en verhoogde deurvloei sou die relevansie van leerinhoud vir die samelewing en die betekenisvolheid daarvan vir die leerling ondersoek kon word.

Indien die ANC se Herkonstruksie en Ontwikkelingsprogram (HOP) as 'n samevatting van die standpunte van die sosiaal-demokrate aanvaar word, kom hierdie denkskool se voorstelle insake die verhoging van onderwysstandaarde neer op:

- Die verhoging van die retensiekoers van die stelsel.
- Die skep van gelyke geleenthede vir alle leerlinge.
- 'n Verhoging van die kwaliteit van onderwys en opleiding.
- Die ontwikkeling van 'n nasionale kwalifikasiestruktuur.
- Die beklemtoning van wetenskap, wiskunde, tegnologie, kuns en kultuur (ANC, 1994a: 58 - 65).

Aan die ander kant, spreek die KUMSA-model nie onderwysstandaarde as sulks aan nie. In die lig van die opmerking in die OVS-verslag (DNO, 1992: 49) dat "... die kurrikulum in Suid-Afrikaanse skole in vele opsigte tog aan geldende vereistes beantwoord", is 'n grondige ondersoek na onderwysstandaarde moontlik nie nodig geag nie.

Walters (1992: 7 - 8) oordeel dat standaarde wat direk op die onderrig-leersituasie van toepassing is, 'n professionele aangeleentheid is wat hoofsaaklik in die hande van die leerkragte setel. Hoewel dieselfde kernsillabus deur verskillende eksaminerende liggame in Suid-Afrika gebruik word en vraestelle vir eindeksamens deur eksterne moderators gekontroleer word, kom aansienlike verskille in die standaarde steeds voor. Hieruit lei Walters af dat die gehalte van die leerkrag van deurslaggewende belang is vir die stel en handhawing van onderwysstandaarde.

Vir Higgs (1992: 302 - 304) hang onderwysstandaarde ten nouste saam met die aard van die onderwys. Onderwys is, volgens Higgs se opvatting, nie in die eerste plek gerig op die verwerwing van kennis en die ontwikkeling van vaardighede met die doel om 'n bepaalde prestasievlak daarin te bereik nie, maar:

"... it is the use that the individual person makes of his knowledge, its value to him personally in his thinking and living, and it is what the acquisition of this knowledge has done to his mind, to his attitudes, his ideas, his values, his ideals, his motives and intentions that will allow him the claim to be considered an educated man."

en verder

"... (education) ... is an activity directed at self realisation whereby individuals are equipped for the task of living meaningfully and guided in their aspirations and actions by their own sense of self determination. In promoting a sense of self determination, education concerns itself dynamically with the formation of ideals, thereby fostering an appreciation of the highest standards in motive, judgement and action. Education encompasses the individual person's total experience of existence, of the arts, of the finer achievements of technology and science, and of beauty."

Teen hierdie agtergrond plaas Higgs die klem in die onderwys op leer hoe om te dink, te verstaan, te waardeer, van kennis gebruik te maak en die verklarende- en waarheidskarakter van kennis vir 'n betekenisvolle bestaan te waardeer. Kwaliteitsonderwys wil uitnemendheid en kreatiwiteit bevorder, nuuskierigheid, verwondering en waagmoed aanmoedig en bydra tot die ontwikkeling van goeie oordeel, volharding en selfstandigheid. Standaarde in hierdie hoër ideale van die onderwys staan teenoor die praktykgerigte doelstellings van onderwys, naamlik om te voldoen aan die prestasievlakke wat deur die wetenskap, tegnologie, handel en nywerheid vereis word. In die laasgenoemde sin, word onderwysstandaarde dikwels verskraal tot die verwerwing van kennis en vaardighede wat op meetbare en praktiese toepaslike aspekte betrekking het. Die klem in onderwysstandaarde behoort volgens (Higgs, 1992: 305) te val op die ondersteuning van die leerling tot selfrealisering en ontwikkeling tot 'n opgevoede persoon:

"Such standards in education will enable individuals to realise the meaning of their existence because they would have formulated their own unique philosophy of life and acquired personal skills which would allow them the opportunity to change themselves, as well as others and by implication society as a whole. ... In this spirit of pursuit,

standards in education would make possible an ongoing civil conversation, a dialogue that reconciles differences and that leads, ... to the constitution of a more humane and civilised society."

Vir Shaw (1992: 70 -71) is dit ontoereikend om onderwysstandaarde bloot in terme van inhoude en die toetsing daarvan te bedink. Daar behoort gesoek te word na aanduiders van kwaliteit om te bepaal of 'n onderwysstelsel lewer wat dit veronderstel is om te lewer. Van hierdie breër beskouing van evaluering sê Shaw:

"Evaluation of standards is a comprehensive exercise which has to take into account how expectations fit reality. Not only what is taught, but how is it taught ... What happens with the drop-out student? Is such a student merely a statistic, or are positive steps taken to come to grips with the problem, to diagnose, to improve?"

Hiermee stel Shaw die drie essensiële aspekte van onderwysstandaarde aan die orde, naamlik standaarde vir inhoud, onderrig en evaluering. Suid-Afrika het nog nie ernstig begin dink aan die ontwikkeling van standaarde vir inhoud, onderrig en evaluering in die verskillende skoolvakke nie. Samuel (1992: 7) voer aan dat daar eerder na die kwaliteit van onderwys as na die standaarde gekyk moet word. Kwaliteit verwys na die insette wat in die klaskamer gemaak word; die vermoë van die leerkrag en die kwaliteit van die onderrig. Volgens Samuel behoort die hoë onderwysstandaarde in sommige substelsels gehandhaaf te word. Die vraag is hoe om kwaliteitonderwys deur die hele stelsel te versprei?

In die debat oor onderwysstandaarde handel dit derhalwe oor twee aspekte, naamlik die behoud van hoë gehalte in die onderwys (elitistiese standaarde, internasionale standaarde, ens.) en die opheffing van die standaard van massa-onderwys. Dikwels is daar 'n botsing tussen hierdie twee uiterstes. Die groot uitdaging waarvoor Suid-Afrika staan, is om dié twee pole met mekaar te versoen, met ander woorde om 'n stelsel te skep waarin daar geleentheid is vir beide topkwaliteit prestasies en hoë gehalte massa-onderwys. Oorspronklike en verbeeldingryke strategieë sal ontwikkel moet word ten einde gemeenskaplike waardes en standaarde vir inhoud, onderrig en evaluering te identifiseer, te formuleer en te aanvaar - en die leerkragte sal deurslaggewende bydraes daartoe moet lewer aangesien hulle in die

unieke posisie verkeer om te weet waartoe Suid-Afrika se kinders werklik instaat is.

2.4.7 Vernuwingsinisiatiewe rondom kurrikulumontwikkeling

Volgens die NEPI-verslag (1992c: 27 - 28) se evaluering van die tradisionele kurrikulum, is fundamentele verandering aan kurrikulumbeleid en -praktyk noodsaaklik. Die tradisionele stelsel voldoen volgens die NECC aan geeneen van die beginsels wat hulle vir onderwysvoorsiening aanvaar nie:

- Na hulle oordeel setel die tradisionele stelsel in die hande van blankes (rassisme).
- Vroue word nie genoegsaam in besluitneming en bestuur betrek nie (seksisme).
- Die bestaande en voorgestelde differensiasie-strategieë impliseer ongelyke onderwysgeleenthede (gelykberegtiging).
- Kurrikulumprosesse verloop outoritêr, word deur kundiges beheer en verloop dikwels agter geslote deure. Leerkragte het bykans geen geleentheid om aan kurrikulumbesluitneming deel te neem nie (demokrasie).
- Die histories-benadeeldes word nie in kurrikulumprosesse betrek nie en daar is geen beleid rondom die regstelling van ongelykhede nie (regstellende aksie).

In die NEPI-verslag (1992c: 61 - 65) word die volgende struktuur en prosesse vir kurrikulumontwikkeling voorgestel: National Curriculum Council (NCC); Regional Curriculum Council (RCC); District Level Structures, including Teachers' Centres. Die funksies van die verskillende komponente sal bepaal word deur die toekomstige beleid insake kurrikulumontwikkeling. Indien 'n oorwegend gesentreerde stelsel verkies word (sosiaal-demokrate), sal die RCC's as administratiewe liggame funksioneer, terwyl onderwysersentrums verantwoordelik sal wees vir die disseminasie van die kurrikulum. Hierdie benadering sal

egter deelname aan besluitneming beperk en tot lae vlakke van professionalisme en vaardighede by onderwysers lei. In 'n sterk gedentraliseerde stelsel (liberaal-demokrate) sal RCC's en distriktvlakstrukture belangrike rolle speel.

Desentralisasie hou volgens die NEPI-verslag die gevaar in dat ras- en streekgebaseerde ongelykhede voortgesit kan word en dat die doelstelling van gemeenskaplike burgerskap en die skep 'n nasionale identiteit nie ten volle nagestreef kan word nie. Die vraag is natuurlik of die nodige kundigheid ten opsigte van kurrikulumontwikkeling by leerkragte bestaan om 'n gedentraliseerde stelsel effektief te kan bedryf. Dié verslag gaan voort (NEPI, 1992c: 65) en formuleer die volgende riglyne om groter oopheid en deelname aan kurrikulum-besluitneming te bevorder:

- Die ontwikkeling van 'n kurrikulumhandves waarin beginsels en gemeenskaplike ideale vir die kurrikulum, met inspraak deur 'n wye spektrum van belangegroepe en gemeenskappe, geformuleer word.
- Belangrike gemeenskapsinstellings behoort op 'n gestruktureerde wyse inspraak te hê in besluitneming oor die kurrikulum.
- Oorweging moet geskenk word aan die verhouding waarin die verskillende geslagte by besluitneming betrokke is met die doel om regverdig inspraak deur vroue te verseker.
- Onderwyserdeelname in besluitneming en ontwikkeling van die kurrikulum behoort stelselmatig verhoog te word.
- Maatreëls om kwaliteit en verantwoordbaarheid ten opsigte van die kurrikulum te verseker moet ontwikkel word.
- Prosedures moet ontwikkel word om die kurrikulum te evalueer en te hersien.

Die NEPI-verslag (1992c: 67 - 89) vergelyk, in breë trekke, die moontlikhede van 'n verpligte

gemeenskaplike kernkurrikulum vir alle leerders aan die een kant en 'n gedifferensieerde kurrikulum waarin leerders ooreenkomstig hul vermoë en belangstellings in verskillende bane geakkommodeer word. Die moontlikheid van 'n kombinasie tussen 'n kern- en gedifferensieerde kurrikulum wat voldoen aan die beginsels van die demokratiese beweging, word as 'n verdere moontlikheid voorgehou. Die verslag (NEPI, 1992c: 70 - 89) is egter vaag omtrent die samestelling en ontwikkeling van die kurrikulum en voer aan dat eers oor die struktuur (gemeenskaplike kern teenoor differensiasie) besluit moet word, alvorens besluite oor die aard en omvang van die vakke geneem kan word. In 'n kort algemene bespreking rondom enkele aspekte van die kurrikulum vir die primêre skool word eweneens geen konstruktiewe voorstelle gemaak nie en word volstaan met 'n algemene bespreking van die huidige kurrikulum en 'n aantal uiteenlopende opsies wat oorweeg kan word. Die volgende breë riglyne word vir kurrikulumvernuwing voorgehou:

- Groter klem op konseptuele vaardighede en prosesse en minder op vakinhoud
- Groter soepelheid in sillabusse ten einde ruimte vir leerkragte te skep om die kurrikulum op eie inisiatief aan te vul
- Voorsiening vir 'n verbreding van standarde (nie verlaging nie) om vertikale mobiliteit van leerders te bevorder
- Groter deelname en openheid ten einde uitdrukking te gee aan die verbintenis tot demokrasie

2.4.8 Enkele vakgerigte vernuwingsinisiatiewe

Die Kernsillabuskomitees van die vorige KODH het 'n belangrike bydrae gelewer tot verdere vormgewing aan die KUMSA-model. Hoewel hierdie komitees nie as verteenwoordigend beskou kan word nie en ook nie in die meeste gevalle bereid was om legitimiteit aan KUMSA te verleen nie, hou die betrokke werkwyse moontlikhede in vir die effektiewe funksionering van 'n toekomstige kurrikuleringsnetwerk. Die model wat deur hierdie komitees nagevolg is, sluit in dat 'n riglyndokument op nasionale vlak ten opsigte van elke skoolvak deur

departementele verteenwoordigers en kundiges in die bepaalde vakgebied opgestel word. Hierdie riglyndokument beskryf die essensiële aspekte wat in die kurrikulering van die betrokke vak in ag geneem word, waaronder:

- Die wese van die betrokke vak;
- Tendense wat uit navorsing na vore kom;
- Die rasionaal vir die insluiting van die vak in die kurrikulum;
- Die grondliggende doelstellings wat in die vak nagestreef word;
- Die breë onderrigbenadering wat as wenslik beskou word;
- Ondersteuningsdienste aan die leerkragte in die klaskamer.

Die doel van die riglyndokument is om leiding te gee aan die provinsiale onderwysdepartemente insake die saamstel van konsepsillabusse in die vorm van werkdokumente. Hierdie konsepsillabusse dien as bydraes waaruit die sentrale komitee (KSK) 'n konsepkernsillabus kan saamstel. Die konsepkernsillabus word na die provinsiale departemente verwys vir kommentaar en daarna gefinaliseer en vir oorweging aan die Minister van Onderwys voorgelê. Hierdie proses het in die meeste gevalle tot op die stadium van riglyndokumente gevorder. Hierdie dokumente is gedurende 1994 saam met die voorstelle van ander rolspelers vir oorweging aan die NOOF voorgelê. NOOF het 3 fasekomitees en 11 veldkomitees aangestel om hierdie riglyndokumente te oorweeg en om, in opdrag van die Minister van Onderwys, voorstelle te doen insake die instelling van uniforme sillabusse op 1 Januarie 1995.

'n Ander noemenswaardige inisiatief is die ontwikkelingswerk wat deur die *Centre for Educational Policy Development (CEPD)* insake wiskunde, die natuurwetenskappe en tegnologie onderneem is. Hierdie inisiatief neem die leemtes, irrelevansie en ontoereikendheid van die bestaande vakkurrikulums as vertrekpunt en bring in die lig daarvan 'n aantal beleidsdokumente insake die rol van die betrokke vakke in die samelewing, die doelstellings, inhoud, onderrigbenadering en evalueringsstrategieë uit. Die betrokke vakke word binne die breë konteks van opvoedkundige waarde en relevansie binne gemeenskapsverband geplaas. 'n Konsepsbeleidsdokument van die CEPD gedateer 14 Junie 1994 stel dit so (CEPD, 1994: 1):

"Studies in science, technology and mathematics are part of educational entitlement, a part of culture, which both empowers individuals and opens up a range of scientific and technological careers. While on the one hand our country has the most advanced technological infrastructure on the African continent, on the other hand our people suffer acute health, shelter and environmental problems, and participation in science and technology careers is restricted to a minority."

Die benadering wat die CEPD voorstel, sluit in dat die betrokke vakkurrikulums praktyk-relevant gemaak word deurdat die onderrig daarvan vanuit realistiese situasies vertrek. In samehang hiermee behoort die inhoud en onderrig van die vaardigheidsvakke in hersiening geneem word en die moontlikheid om ontwerp en tegnologie as skoolvak in die kurrikulum in te sluit, ondersoek word. Afgesien van kernmodules in wetenskap en wiskunde waartoe alle leerlinge toegang kry, word voorsiening gemaak vir addisionele kursusse in die wetenskappe, wiskunde en tegnologie vir leerlinge wat daarin wil spesialiseer. Die volgende standpunt dui daarop dat die vakkurrikulums wat in die vooruitsig gestel word, op ingrypende vernuwing ingestel is (CEPD, 1994: 3):

"... curriculum will commence at primary level, be intellectually accessible, learner-centred, gender affirming and affordable. The curricula will seek to develop critical and reflective reasoning, and problem solving skills. Contrary to the belief that Science is a fixed absolute, immutable body of facts, the idea that knowledge is provisional and contested will be introduced. ... The aim is to provide quality educative experience to all learners of the Sciences, by reconstructing the entire curriculum. This will entail intensive participatory curriculum development, in-service education opportunities for all teachers as a right, and the development of teacher support services."

2.5 VOORLOPIGE EVALUERING VAN DIE STANDPUNTE VAN ENKELE ROLSPELERS

Soos uit die voorafgaande oorsig afgelei kan word, het daar sedert die verskyning van die De Lange-verslag 'n breë basis vir die hersiening van die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum tot

stand gekom. Hoewel die NEPI-verslag (1992a: 41 - 47) waarsku teen die verskillende interpretasies van aangeleenthede soos gelykberegting, balans tussen sentralisasie en desentralisasie, die aard en vorm van die kurrikulum, en die proses van beleidsformulering, toon die voorstelle van die verskillende rolspelers 'n mate van versoenbaarheid, begrip vir die sentrale plek van die kurrikulum in onderwysvoorsiening en erns om 'n relevante kurrikulum tot stand te bring.

Enkele van die dilemmas waarvoor die stelsel staan, en wat elkeen op 'n besonder wyse vordering kortwiek, soos gebrekkige legitimiteit, groeïende leerlinggetalle, beperkte finansiële vermoë, verdeelde gemeenskap en tydrowende prosesse, is kortliks toegelig (supra 2.3). Indien hierby gevoeg word dat ideologiese oorwegings uiteindelik bepalend vir die aard en vorm van die kurrikulum mag wees, kan politiekery in die vormgewing en implementering van die kurrikulum egter nie uitgesluit word nie. In hierdie studie word onderskei tussen die standpunte van die sosiaal-demokrate, die liberaal-demokrate en 'n nasionalistiese-opvatting wat sterk waardebewus, tradisievas en kultuurgeörienteerd is. In 'n voorlopige beoordeling van die standpunte uit hierdie hoofstrome, val die klem op ooreenkomste, verskille en moontlike oplossings wat ten opsigte van die onderliggende probleme in die stelsel voorgehou word.

Hoewel daar algemene eenstemmigheid is oor die beginsels van nie-rassisme, nie-seksisme, regstelling, eenheid en demokrasie wat deur die NEPI-verslag voorgehou word, gee die verskillende denkrigtings weinig aandag aan die betekenis, implikasies en praktiese uitvoerbaarheid van hierdie beginsels. Die beginsels het almal op die een of ander wyse betrekking op die ontwerp en bestuur van die kurrikulum. Die beginsels van eenheid en demokrasie vereis soepelheid en openheid in kurrikulumstruktuur ten einde te voldoen aan diversiteit in onderwysbehoefte, deursigtigheid en demokratiese deelname. Hoewel bepaalde adviesstrukture deur die onderskeie denkrigtings voorgestel word, sal verdere inspraakgeleenthede moontlik op die grondvlak voorsien moet word ten einde die basis vir inspraak te verbreed en terselfdertyd 'n forum te skep waar die kurrikulum toegelig en verduidelik kan word.

Oor die struktuur wat die HOP vir die breë kurrikulum voorhou, naamlik 10 jaar gratis

basiese onderwys wat een jaar preprimêre onderwys insluit en 'n verdere driejarige nie-verpligte na-basiese skoolfase waarin skoolfooie gehê kan word, is daar in die algemeen eenstemmigheid. Die voorstelle van die verskillende denkskole insake die kurrikulum vir die basiese skoolfase stem in breë trekke ooreen (supra 5.2.5). Ten opsigte van die na-basiese fase stel KUMSA egter 'n bepaalde nuwe breë kurrikulum voor waarin drie verskillende onderwystipes figureer, naamlik algemeengerigte onderwys, beroepsgerigte onderwys en beroepsonderwys. Hierteenoor stel die HOP voor dat 'n geïntegreerde modulêre kurrikulum vir onderwys en opleiding aan die hand van 'n nasionale kwalifikasieraamwerk ontwikkel word (ANC, 1994a: 68).

Die basiese verskille tussen die ANC-beleidsdokument en KUMSA lê daarin dat eersgenoemde die klem plaas op die gelykmaking van die speelveld, regstelling en kwaliteit basiese onderwys, terwyl KUMSA voortreflikheid, effektiwiteit en bekostigbaarheid voorop stel. Hoewel hy waarsku teen die oorvereenvoudiging van 'n komplekse situasie, kom Steyn (1994: 3 - 4) tot die gevolgtrekking dat die NEPI-verslag gelykheid en regstelling as prioriteite stel teenoor KUMSA se beklemtoning van kwaliteitonderwys en die handhawing van hoë onderwysstandaarde. Daarmee word egter nie geïmpliseer dat NEPI nie kwaliteit en standaarde hoog ag nie of dat KUMSA nie ook gelykheid en regstelling steun nie. Die verskil lê in die beklemtoning van bepaalde prioriteite in die pragmaties-funksionele en rasioneel-regverdigbare OVS/KUMSA-dokumente en die NEPI-dokument met sy sterk sosio-politieke ondertone (Steyn, 1994: 4).

Steyn tref verder 'n onderskeid tussen kwaliteitonderwys en kwaliteit in onderwys. Kwaliteit in onderwys word volgens Steyn bepaal deur onder andere die kwaliteit van die leerkragte, fisiese fasiliteite, ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid, die skoolleier, leerlingverantwoordelikheid en die bestuurstyl van die skool. Kwaliteitonderwys daarenteen dui op die gehalte van leeruitkomste wat voldoen aan hoë verwagtings wat deur ouers, leerlinge, leerkragte en die samelewing gestel word. Indien aanvaar word dat die NEPI-verslag se eis om gelykheid en regstelling op kwaliteit in onderwys betrekking het, is die versoening van standpunte tussen NEPI en KUMSA insake kwaliteitonderwys moontlik.

Benewens verskille in benaderings en in prioriteite, toon die voorstelle van die verskillende

rolspelers bepaalde ooreenkomste wat as vertrekpunt vir gesprekvoering kan dien. Uit sy ontleding van die voorstelle van die verskillende rolspelers, identifiseer die NEPI-verslag die volgende gemeenskaplike doelstellings:

- 'n Enkele onderwysdepartement moet ingestel word en gelyke onderwysgeleenthede word as 'n sentrale doelstelling gestel.
- Die kwaliteit van basiese onderwys moet dringend verbeter word en daar is eenstemmigheid oor die belangrikheid van voorskoolse leergeleenthede, taal, die kurrikulum en die opleiding en indiensopleiding van leerkragte.
- Die omvang en relevansie van opleiding moet verbreed word om meer loopbaangeleenthede oop te maak.
- Die behoefte aan groter toegang en vooruitsigte op sukses in hoër onderwys deur benadeelde leerders, word erken.
- Die dringendheid van volwasse onderwys en opleidingsgeleenthede, veral vir jongmense, word besef en verklaar.

2.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is gepoog om 'n breë oorsig te bekom rondom onlangse vernuwingsinisiatiewe wat op die herstrukturering van die kurrikulum betrekking het. Hoewel omvattende werk oor die afgelope dekade deur staatsinstellings onderneem is, is daar weinig vordering gemaak ten opsigte van die aanvaarding van die onderwysstelsel deur die breë gemeenskap. Politieke spanning het daartoe gelei dat die deurlopende vernuwing van vakkurrikulums deur die verskillende onderwysdepartemente teen die einde van 1992 vir alle praktiese doeleindes tot stilstand gekom het.

Ontwikkelingswerk insake die herkonstruksie van die kurrikulum het egter op gefragmenteerde

wyse voortgegaan. Die belangrikste ontwikkelinge in hierdie verband sluit in:

- Die verfyning van die KUMSA-model (1994).
- Die navorsingsverslag van NEPI (1992).
- Die ANC se beleidsdokument (1994).
- Die verslag van die Nasionale Opleidingsraad (1994).
- Die Herkonstruksie en Opbouprogram (1994)
- Die Konsepwitskrif oor Onderwys en Opleiding (1994).

Na die stigting van die NOOF met sy verskillende tegniese subkomitees op 7 Augustus 1993, en die ontstaan van 'n enkele Departement van Onderwys na die 1994-verkiesings, is die verskillende voorstelle en werkdokumente verder oorweeg. Onder die vaandel van die Kurrikulum Tegniese Subkomitee van die NOOF is fase- en veldkomitees ingestel om die sillabusse van die verskillende departemente in die vorige bedeling in opdrag van die Minister van Onderwys te koördineer. Die oogmerk is dat die verskillende provinsies vanaf 1 Januarie 1995 dieselfde kernsillabusse sal gebruik.

HOOFSTUK 3

'N BEKNOPTE BESKRYWING VAN DIE ONDERWYSREALITEITE IN SUID-AFRIKA

3.1	Inleiding	65
3.2	'n Voëlvlugbeeld van die vorige onderwysstelsel	65
3.2.1	Demografiese faktore	69
3.2.2	Sosio-maatskaplike faktore	71
3.2.3	Sosio-ekonomiese faktore	73
3.2.4	Sosio-politieke faktore	75
3.2.5	Kulturele faktore	79
3.2.6	Mensekragbehoefes	83
3.3	Samelewingstendense	87
3.4	Samevattende perspektief	89

HOOFSTUK 3

'N BEKNOPT BESKRYWING VAN DIE ONDERWYSREALITEITE IN SUID-AFRIKA

3.1 Inleiding

Die onderwyssituasie in Suid-Afrika verkeer tans in 'n toestand van lae stabiliteit. Aan die een kant moet 'n enkele onderwysdepartement nog volle beslag kry in dié sin dat wetgewing gefinaliseer, provinsiale onderwysdepartemente tot stand moet kom en toepaslike magte aan die provinsies afgewentel en deur alle rolspelers aanvaar, ondersteun en uitgebou moet word. Die tradisionele kultuurgebondendheid, uiteenlopende werkwyses en bestuurstyle in die verskillende substelsels is kompliserende faktore in hierdie proses. Aan die ander kant heers daar 'n politieke magspel tussen strukture uit die vorige politieke bedeling en alternatiewe nie-statutêre strukture, waaronder nasionale en provinsiale forums vir onderwys en opleiding wat, geoordeel aan die verklaarde doelstellings, inbreuk kan maak op die outonomie van die stigter provinsiale onderwysdepartemente (NOOF, 1993; WCPETF, 1994). Vervolgens word 'n beknopte oorsig van die vorige onderwysstelsel aan die orde gestel ten einde die ondertone in die stelsel in perspektief te stel.

3.2 'n Voëlvlugbeeld van die vorige onderwysstelsel

Die ras- en/of etniese grondslag van die vorige stelsel word weerspieël deur die 15 verskillende ministeries en 19 verskillende onderwysdepartemente waaronder eie onderwysdepartemente vir die vier TBVC-state en die 6 selfregerende gebiede, die Departement van Onderwys en Opleiding vir swart onderwys in die RSA, drie onderwysdepartemente vir die sogenaamde eie-sake administrasies, 4 uitvoerende departemente vir DOK (Administrasie Volksraad) en die Departement van Nasionale Opvoeding wat vir die formulering van algemene beleid insake norme en standaarde vir finansiering, salarisse en diensvoorwaardes van leerkragte, die professionele registrasie van leerkragte en norme en standaarde vir sillabusse en eksaminering verantwoordelik is.

Die rasionalisasie van hierdie gefragmenteerde stelsel tot 'n nuwe Departement van Onderwys op nasionale vlak en 9 provinsiale onderwysdepartemente is 'n ingewikkelde proses, veral in die lig daarvan dat in sommige provinsies tot ses verskillende departemente daarby betrokke is. Rasionalisasie handel egter nie net oor die vereniging van 19 afsonderlike onderwysdepartemente nie. Die versoening tussen NGO-strukture, die verskillende provinsiale onderwysdepartemente en die onderskeie onderwyser- en ouerverenigings is 'n verdere dilemma. Pogings om burokratiese belange te beskerm, persoonlike ambisies te bevorder, tradisionele politieke agendas in plek te hou en politieke weerwraak te neem, is kompliserende faktore in hierdie proses. Die herkonstruksie van die stelsel word verder vertraag deur uiteenlopende politieke standpunte en strewes tussen provinsiale wetgewers, belangegroepe in die regering van nasionale eenheid en die gebruikers van die kurrikulum. Die openbare debat oor die herkonstruksie van die onderwys word gekenmerk deur ingrypende ideologiese verskille. Die ingewikkelde situasie van politieke manipulasie gedurende die oorgangstydperk waarin die sentrale owerheid sy tyd neem om magte aan die provinsiale owerhede oor te dra, skep verdere spanning binne gemeenskappe wat met hoë verwagting na veranderinge binne die nuwe politieke bedeling uitgesien het (The Cape Argus, 8 en 9 September 1994).

Baie tekortkominge in die tradisionele stelsel, soos beperkte inspraak deur die gebruikers van die stelsel, ongelykhede in finansiëring en fisiese geriewe, buitengewoon hoë leerling-leerkragverhoudings en die onvoldoende kwalifikasies van baie leerkragte, word aan verdeelde beheer, uitbuiting en ideologiese oorwegings toegeskryf. Aangesien die vorige stelsel nie aan alle leerlinge gelyke geleentheid bied nie en daardeur bydra tot polarisasie in die gemeenskap, is dit nie vir die breë gemeenskap aanvaarbaar nie (NEPI, 1992b: 9):

"... each system of governance has its own particular characteristics, impulses, and inertia. The overall system is united and integrated by the structures and ideology of apartheid. These, along with the associated constitutional arrangements which regulate the functioning of the various systems, have created racial and class inequalities in the distribution of education resources and facilities."

Ten spyte van die verskeidenheid van ministeries en uitvoerende onderwysdepartemente, was die vorige stelsel sentraal beheer deurdat die begroting deur die Kabinet goedgekeur en daarna

tussen verskillende departemente verdeel is ooreenkomstig statistiek wat onder die Suid-Afrikaanse Nasionale Onderwysbeleid (SANOP) bygehou word. Die 19 afsonderlike departemente het derhalwe nie totale outonomie in die voorsiening van onderwys in hul onderskeie substelsels geniet nie. Sodra die onderskeie riglynbedrae bekend is, dien elke uitvoerende onderwysdepartement 'n begroting by die betrokke wetgewende gesag in. Ná goedkeuring mag die beskikbare fondse slegs aan goedgekeurde uitgawe-items bestee word. Die verskuiwing van fondse tussen goedgekeurde items word egter in sekere gevalle toegelaat op voorwaarde dat die totale begroting nie oorskry word nie.

Die komplekse aard van die tradisionele Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en die eie-soortige eise van onderwysbestuur in die onderskeie substelsels, maak dit moeilik om veralgemenings insake die basiese kenmerke van die stelsel te maak en vergelykings te tref. Gevolglik word vir die doel van hierdie studie volstaan met die volgende kernagtige samevatting van kenmerke van die stelsel (RGN, 1981a: 116; Dostal, 1989: 72 - 74; DNO, 1992: 9):

- Die stelsel is binne die ideologie van apartheid ontwikkel om vir die afsonderlike ontwikkeling van die verskillende ras- en etniese groepe in die land te voorsien.
- Vanweë die gebrek aan politieke inspraak en geleentheid tot deelname in die formulering, aanvaarding en implementering van onderwysbeleid, word die bestaande stelsel as nie-legitiem beskou.
- Vanweë die afwesigheid van politieke regte vir die meerderheid van die Suid-Afrikaanse bevolking, was die politieke verantwoordbaarheid binne die betrokke substelsels ontoereikend.
- Die stelsel was gekenmerk deur verdeelde beheer deurdat die onderskeie substelsels aan die hand van verskillende onderwyswette en regulasies beheer is.
- Die stelsel maak by wyse van strukture vir eie- en algemene sake voorsiening vir die kulturele diversiteit in die samelewing.

- Binne die onderskeie substelsels word op verskillende wyses voorsiening gemaak vir 'n balans tussen sentrale beheer en plaaslike uitvoering.
- Sommige substelsels bied ruim geleentheid vir demokratiese inspraak en deelname aan beleidsformulering, -aanvaarding en implementering, terwyl ander outokraties bestuur word.
- Daar heers 'n groot mate van onkunde oor die moontlikhede en probleme wat met kurrikulering gepaard gaan.

Daar word verder in sommige substelsels, by wyse van toepaslike wetgewing, voorsiening gemaak vir groter inspraak en deelname in onderwysvoorsiening deur plaaslike gemeenskappe. Die keuse wat die Departement van Onderwys en Kultuur (Administrasie: Volksraad) tussen verskillende bestuursmodelle vir skole bied, is 'n tipiese voorbeeld hiervan. Plaaslike gemeenskappe kan tussen die volgende skoolmodelle kies:

- Model A - 'n skool wat verkies om 'n private skool te word;
- Model B - bly voortbestaan as 'n staatskool, maar die bestuurskomitee kan self die toelatingsbeleid bepaal;
- Model C - 'n staatsondersteunde skool met 'n bestuursliggaam wat deur die ouers verkies word en waar die staat verantwoordelik is vir die salarisse van goedgekeurde leerkragte en vir bepaalde subsidies ten opsigte van die leerlinge en die fisiese geriewe van die skool;
- Model D - 'n skool wat deur 'n eie sake departement bestuur en in stand gehou word, maar waar die meerderheid van die leerlinge uit ander onderwysdepartemente getrek word.

'n Belangrike kenmerk van hierdie betekenisvolle uitbreiding in die stelsel is dat dit oor tyd

ingefaseer is namate die plaaslike gemeenskappe die nodige kundigheid ontwikkel het om die groter verantwoordelikhede te dra. Teen die voorafgaande agtergrond word enkele faktore wat tot die ontwerp van 'n toekomstige kurrikulum kan bydra, vervolgens kortliks toegelig.

3.2.1 Demografiese faktore

Suid-Afrika is 'n uitgestrekte land met 'n wisselende bevolkingsdigtheid. Die samelewing word gekenmerk deur 'n heterogene samestelling waarin breedweg tussen vier verskillende bevolkingsgroepe onderskei word, naamlik Asiërs, Blankes, Kleurlinge en Swartmense. Kultuur-histories kan onder die Swartmense verder tussen nege etniese groepe onderskei word. Terwyl 'n enkele nie-rassige onderwysstelsel in die algemeen aanvaar word, word oor die politieke spektrum heen aangedring op die bevordering van eie kultuur en taal. Die demografiese tendense (aanwas, groei en verspreiding) onder die Blankes, Asiërs en Kleurlinge kom ooreen met dié in ontwikkelende lande in die res van die wêreld, terwyl die tendense onder die swartmense ooreenkom met dié in ander lande in Afrika (ANC, 1994a: 65; DNO, 1992: 17 - 18).

As gevolg van die hoë groeikoers in leerlinggetalle (supra 2.3.2) kan agterstande wat opgebou het, insluitend dié ten opsigte van kurrikulumvernuwing, nie maklik uitgewis word nie. Vandalisme in skole, voorsiening van nuwe skoolgeboue en indiensneming van meer leerkragte dra daartoe by dat relatief min fondse vir ontwikkeling beskikbaar is. Aan die ander kant kan met reg gevra word of daar enige sin in is om skaars middele op uitgediende en irrelevante leerinhoud, verouderde onderrigmetodes en ontoereikende indiensopleiding te bestee. Aangesien dit duidelik is dat na nie-konvensionele oplossings gesoek moet word, stel Dostal (1989: 25 - 29) voor dat die moontlikhede van inligtingstegnologie vir die voorsiening van afstandsonderwys, die instelling van onderriggelde, die ontginning van gemeenskapsinisiatiewe en die benutting van die finansiële vermoë van die privaatsektor ondersoek word.

Swart onderwys word verder gekenmerk deur hoë uitsaksyfers. In 1991 het 30,7% swart leerlinge die skool gedurende die primêre skoolfase verlaat. Die totale leerlingtal in Suid-

Afrika is in 1991 op 10 121 361 gestel waarvan 8 100 452 swart leerlinge was (Strauss, 1992: 17). Ten spyte van die lae retensiekoers van swart onderwys (ongeveer 20% vorder tot in standerd 10), het die getal Senior Sertifikate wat aan swart leerlinge toegeken is vanaf 20 562 in 1980 toegeneem tot 175 963 in 1990. Hierdie positiewe ontwikkeling word egter nie gereflekteer in die kwaliteit van die sertifikate wat verwerf is nie aangesien die leerlinge se simbole in baie gevalle van HG na SG en van SG na LG omgewerk is. In 1992 het minder as 2000 leerlinge van DOO in natuur- en skeikunde HG geslaag terwyl slegs 23 'n C-simbool of hoër vir natuur- en skeikunde SG verwerf het. Terselfdertyd het die frustrasie toegeneem omdat hierdie swaar verdiende formele kwalifikasie eenvoudig nie toepaslike werkgeleenthede, en in baie gevalle geen werkgeleentheid, waarborg nie (DNO, 1992: 4; Kahn, 1994: 27 - 29).

Die totale getal leerlinge sal na raming toeneem tot tussen 14,3 en 16,8 miljoen in die jaar 2020. Die getal blanke-, Kleurling- en Indiër-leerlinge sal na verwagting vanaf 2 miljoen in 1987 afneem tot 1,9 miljoen in 2020. In 1987 het ongeveer 45% van swart leerlinge die skool voor die einde van standerd 4 verlaat. Dié syfer sal volgens vooruitskouings in die jare 2000 en 2020 op respektiewelik 37% en 27% te staan kom. Volgens dieselfde vooruitskouing behoort die getal swart matrikulante toe te neem vanaf 171 000 in 1987 tot 550 000 in 2020. Ten einde te voorsien in die onderwysbehoefte van die land sal 752 000 leerkragte in 2020 benodig word teenoor die 260 000 van 1986 (Dostal, 1989: 5 - 18). Indien aanvaar word dat die geldigheid van vooruitskouings van hierdie aard verband hou met die jongste inligting wat beskikbaar is, is Dostal se peiling optimisties. Volgens Strauss (1992: 12) sal die totale getal leerlinge reeds in die jaar 2002 die 14 miljoen kerf oorskry. Indien die verwagte lae retensiekoerse van Dostal hieraan gekoppel word, volg dit dat 'n sosio-maatskaplike ramp op Suid-Afrika wag.

Die ongunstige posisie waarin swart onderwys verkeer, word verder weerspieël in die hoë leerling:leerkragverhoudings en lae kwalifikasievlakke van die leerkragte in dié betrokke substelsel. Volgens DNO (1992: 110 - 111) het die volgende leerling:leerkragverhoudings in 1991 gegeld:

<u>DEPARTEMENT</u>	<u>PRIMÊRE SKOOL</u>	<u>S E K O N D Ê R E</u> <u>SKOOL</u>
DOK:V	19,1:1	14,3:1
DOK:AF	23,2:1	17,3:1
DOK:VE	26,7:1	19,9:1
DOO	39,1:1	33,1:1
SRG	44,1:1	36,4:1
TBVC	47,2:1	40,5:1

Indien drie jaar toepaslike opleiding na matriek as noodsaaklik vir kwaliteitonderwys beskou word, was 43% van Suid-Afrika se leerkragte in 1990 ondergekwalfiseerd. Die moontlikheid van 'n verband tussen die professionele kwalifikasies van leerkragte en die retensievermoë van die stelsel kan ook nie uitgesluit word nie. Volgens Strauss (1992: 18) het 12,5% van die leerkragte in swart onderwys in 1991 nie oor enige professionele kwalifikasies beskik nie, teenoor 0% blankes, 1,4% Asiërs en 3,9% kleurlinge.

Die vraag is nou hoe die voorafgaande oorsig met die kurrikulum verband hou? Die verwagte groei in leerlinggetalle en die regstelling van agterstande in sekere substelsels plaas buitengewone groot druk op die beperkte finansiële en mensekragvermoë van die land. Die tekort aan fisiese geriewe, uitgediende kurrikulums en onderrigbenaderings en toepaslik gekwalfiseerde leerkragte, vereis dat prioriteite in die onderwys deeglik teen mekaar opgeweeg word. Die snelle ontwikkeling op tegnologiese gebied en die tempo waarteen kennis in omvang en diepte uitbrei, dra by dat onderwysvernuwing nie langer voldoende deur die invloed van nuwe leerkragte uit tersiêre instellings of deur tradisionele indiensopleiding wat op sogenaamde professionele groei gerig word, gevoed kan word nie. Algehele kurrikulumvernuwing het 'n noodsaaklike prioriteit geword. Suid-Afrika kan eenvoudig nie bekostig om langer sy skaars middele op verouderde onderwysprogramme en uitgediende onderwysmetodes te bestee nie.

3.2.2 Sosio-maatskaplike faktore

Die breë samelewing in Suid-Afrika word, as uitvloeisel van 'n jarelange politieke magstryd,

deur 'n vlaag van misdaad en onbeheerste politieke geweld ontwrig. In baie woongebiede is daar geen sprake van 'n normale gesinslewe of van die beskikbaarheid van toepaslike leer- en ontwikkelingsgeleenthede vir jong kinders nie. In die ontwrigte woonbuurte van sommige gemeenskappe stroom verslae insake politieke en ander moorde, ernstige aanrandings en gewapende diefstal daagliks in. In sulke omgewings waar mense daagliks vir hul lewens vrees en worstel om basiese lewensmiddele te bekom, kan daar weinig sprake wees van 'n wil om te leer en te ontwikkel (Stone, 1990: 41 - 49; PR. 2/1987: 41 - 56).

Armoede, lae peile van onderwys en opleiding, ongeletterdheid, gebrek aan skoolgereedheid, hoë uitvalsyfers en die maatskaplike probleme wat deur vroeë skoolverlaters veroorsaak word, dra verder by tot die haglike sosio-maatskaplike toestande (omgewingsgestremdheid) waarin baie gesinne en selfs hele gemeenskappe hulle bevind. Verbeeldingryke planne, 'n nasionale wil en voldoende befondsing is nodig om die armoedesiklus te verbreek. Die aanpassing van omgewingsgestremdes by die heersende industriële kultuur word belemmer deurdat hulle gelyktydig deur 'n kultuurverandering (akkulturasie) en die aanpassing by veranderende lewens- en werkomstandighede gekonfronteer word. In sommige gevalle verval hele gemeenskappe in 'n kroniese omgewingsgestremdheid waarin die gemeenskapslewe totaal in duie stort. Hierdie toestand van kultuurloosheid word deur 'n gebrek aan motivering, misbruik van verdowingsmiddels, misdadigheid en wreedheid gekenmerk (Steyn, 1990: 33).

Verbrokkelende gesinstrukture en 'n gebrek aan motivering by ouers en kinders dra by tot die gebrek aan steun vir skole in sommige gemeenskappe. Die skool-ouerhuis-vennootskap bly van deurslaggewende belang vir die suksesvolle begeleiding van kinders tot volwaardige volwassenheid. In baie gevalle funksioneer hierdie vennootskap nie behoorlik nie en word daar ook nie in die kurrikulum vir ouerbegeleiding voorsiening gemaak nie. Gesonde gemeenskapstrukture is 'n voorvereiste vir die optimale voorsiening en benutting van relevante leergeleenthede. Beperkings op permanente stedelike vestiging en die tradisionele stelsel van trekarbeid het verder bygedra tot die verwringing van gemeenskapstrukture en die verwaarloosing en verbrokkeling van die gesinslewe. Die ontwikkeling van menslike hulpbronne is daardeur beperk en die skeiding en ongelykhede in die sosiale orde is versterk (NEPI, 1992a: 2).

Baie swart skooltoetreders kom verder voor die dilemma te staan dat 'n kultuurvreemde taal gebruik word om onderwys- en opleidingsgeleenthede te voorsien. Dié dilemma word vererger deurdat die onderrigmedium dikwels ook vir die opvoeder vreemd is en dat baie opvoeders ondergekwalfiseerd is (Dostal, 1989: 21). Onderwysvoorsiening in onderontwikkelde gemeenskappe word gerem deur groeiende leerlinggetalle, gebrekkige fasiliteite, swak skoolbywoning, hoë uitvalsifers en lae sukseskoerse. Die vestiging van 'n gesonde leerkultuur in sommige skole word verder bemoeilik deur swak dissipline, 'n tekort aan handboeke en die teenwoordigheid van groot getalle leerders wat die aanvaarbare ouderdom vir skoolbywoning oorskry. In sommige substelsels is 24% van die leerders ouer as 19 jaar (DNO, 1992: 8).

3.2.3 Sosio-ekonomiese faktore

Onderwysvoorsiening in Suid-Afrika word gekompliseer deurdat, binne dieselfde stelsel, vir ontwikkelde, ontwikkelende en onderontwikkelde gemeenskappe voorsiening gemaak moet word. Die ongelykhede wat in die stelsel voorkom, lê derhalwe nie net aan die voorsieningskant nie, maar veral ook in die leefwyse en toekomsverwagtinge van die onderskeie gemeenskappe en veral in die wyse waarop beskikbare leergeleenthede op die grondvlak waardeur en benut word. Sosio-ekonomiese agterstande soos lae of geen verdienste, gebrek aan behoorlike behuising, swak voeding en beperkte gesondheidsorg belemmer die ontwikkeling van 'n positiewe lewensingesteldheid en die vestiging van 'n gesonde onderrig- en leerkultuur in baie gemeenskappe. Daarteenoor word die stelsels in ontwikkelde gemeenskappe gekenmerk deur 'n hoë vlak van groep- en individuele mededinging om te presteer ten einde lewenskwaliteit en beskawingsnorme te verhoog en persoonlike ambisies te bevredig.

Weens die hoë groei in leerlinggetalle, ongestruktureerde verstedeliking en die beperkte finansiële vermoë van die vorige regering kon voldoende fisiese fasiliteite nie voorsien word nie. Die teenstelling van 'n gebrek aan voldoende en toepaslike fasiliteite in sommige gemeenskappe teenoor onderbenutte fasiliteite in die meer gevestigde en stabiele gemeenskappe, skep verdere frustrasie en politieke onverdraagsaamheid met die gevolg dat beskikbare leergeleenthede nie oral optimaal benut word nie. Watter redes ookal aangevoer

word vir die ongelyke per capita besteding, maak geen verskil aan die realiteit dat die aangeleentheid negatief beleef word, as diskriminerend beskou word en as 'n kragtige politieke instrument aangewend word nie. Dostal (1989: 72) som die situasie soos volg op:

"The inferior black education which is the result of demographic factors, community and cultural factors and apartheid (-ie. racial segregation and unequal resource allocation), is perceived as blocking socio-economic advancement of other-than-whites. This is the major contributor to a widespread experience of frustration and anger."

Die sosio-ekonomiese ontwikkeling van die land word verder gekortwiek deurdat te min leerders tegnologies- en ekonomiesverwante vakke aanbied. In 1991 het 26,6% swart leerlinge in standaard 10 wiskunde aangebied, 16,4% natuur- en skeikunde, 8,8% rekeningkunde, 15,5% bedryfseconomie, 0,7% tik en 3,0% tegniese vakke (Strauss, 1992: 16). Die resessie waarin Suid-Afrika oor die afgelope dekade vasgevang is, tesame met die knellende ekonomiese sanksieveldtog gedurende die apartheidsera, is bydraende faktore tot die haglike lewensomstandighede wat in baie gemeenskappe heers. Werkloosheid nader volgens sommige bronne reeds die 50%-kerf. Ten einde die sosio-ekonomiese omstandighede te verbeter behoort hoë prioriteit aan werkskepping gegee te word. Tensy die getal entrepreneurs verhoog word, sal 'n groeiende getal potensiële werkers werkloos bly, ongeag die onderwys wat hulle ontvang het. Volgens vooruitskouings kan die getal werkloses in Suid-Afrika teen die jaar 2000 op 10,5 miljoen of 57% van die werkmag te staan kom. Ten einde die skep van voldoende werkgeleenthede te bevorder, sal die ontwikkeling van entrepreneurskap derhalwe 'n belangrike prioriteit in skoolonderwys moet wees (Dostal, 1989: 33).

Uit die denkskool van die sosiaal-demokrate word hoë klem geplaas op die ontwikkeling van Suid-Afrika se menslike hulpbronne ten einde ekonomiese groei en maatskaplike opheffing te bevorder. Ongelykhede in onderwys-, opleidings- en werkgeleenthede en gevolglik in inkomste, word in die algemeen aan doelbewuste uitbuiting toegeskryf. In die geval van Suid-Afrika ontvang 30% van die bevolking 3,5% van die nasionale inkomste, terwyl 6% van die bevolking gesamentlik 36% van die nasionale inkomste verdien. Die NEPI-verslag beklemtoon die waarde van onderwys en opleiding om deur die ontwikkeling van vaardighede, produktiwiteit en welvaartskepping en die bevordering van mobilititeit in die

beroepslewe, tot regstelling by te dra. Onderwys en opleiding word gevolglik deur die NEPI-verslag (1992a: 1) as 'n belangrike sleutel in die herverspreiding van rykdom beskou:

"A legacy of deficient and unequal human development in South Africa has reinforced social divisions and injustice, and contributed to the deterioration of the economy. Human development is at the centre of redistributive strategies for the future growth and development of the South African polity."

Die Heropbou en Ontwikkelingsprogram (HOP) van die ANC sluit as 'n geïntegreerde sosio-ekonomiese beleidsraamwerk sterk aan by die sentrale idee van onderwys en opleiding as sleutel tot die vestiging van 'n demokratiese, nie-rassige en nie-seksistiese bedeling in 'n nuwe Suid-Afrika. Om die betekenis van die voorstelle en eise van die soiaal-demokrate ten opsigte van onderwys en opleiding te verstaan, is dit nodig om nogeens die kontraste in die Suid-Afrikaanse samelewing onder oë te neem (ANC, 1994a: 2):

"... poverty and degradation exist side by side with modern cities and a developed mining, industrial and commercial infrastructure. Our income distribution is racially distorted and ranks as one of the most unequal in the world - lavish wealth and abject poverty characterise our society. ... The economy was built on systematically enforced racial division in every sphere of our society. Rural areas have been divided into under developed bantustans and well-developed white-owned commercial farming areas. Towns and cities have been divided into townships without basic infrastructure for blacks and well-resourced suburbs for whites."

3.2.4 Sosio-politieke faktore

Die ideologie van afsonderlike ontwikkeling (apartheid) het in Suid-Afrika gelei tot rasgebaseerde politieke skeidslyne en sodoende bygedra tot diepe agterdog en verdeeldheid tussen die onderskeie bevolkingsgroepe. Hoewel die realiteite van 'n veranderende politieke orde in Suid-Afrika geleidelik aanvaar word, is samelewingstrukture en instellings soos plaaslike owerhede en onderwys steeds sterk verpolitiseer. Uit die een hoek van die rasgebaseerde politieke speelveld kyk die blankes vanuit 'n krimpende politieke magsbasis na die

handhawing van norme en standaarde in hul leefwyse, onderwys en ekonomiese bedrywighede. Daarteenoor beleef die swart bevolking 'n klimaat van hoë verwagting na beter lewensomstandighede, insluitend: behuising, gesondheidsorg, onderwys, opleiding, werkgeleenthede en die algehele regstelling van die onregte van apartheid.

Die konflik in die onderwys tussen die benadeeldes, wat dikwels onrealistiese verwagtinge koester aan die een kant, en die bevoorregtes wat poog om eie belange te beskerm aan die ander kant, is kenmerkend van ontwikkelende gemeenskappe regoor die wêreld. In Suid-Afrika (Dostal, 1989: 72) gee apartheid egter 'n unieke rassistiese dimensie aan dié konflik. Die onderwys word gevolglik met 'n groot mate van sukses as politieke instrument, ingespan om mag te bekom en sosiale verandering teweeg te bring. Die inisiërende rol van leerkragte en leerlinge in skoolboikotte is 'n sprekende voorbeeld hiervan. Die groot getalle leerders wat, vanweë hul ouderdom, in normale omstandighede nie meer in die formele skoolstelsel sou wees nie en die gebrek aan werkgeleenthede, dra verder by tot die versteuring en ontwigting van skoolaktiwiteite (supra 3.2.2).

Die handhawing van die politieke, ekonomiese en kulturele tradisies van die blankes was regdeur die geskiedenis van Suid-Afrika 'n belangrike onderwysdoelstelling. Met die politieke en ekonomiese mag tradisioneel in die hande van blankes, was die bevordering van hierdie waardes so inherent eie aan sosiale strukture dat dit in die meeste gevalle as vanselfsprekend en onbetwis aanvaar is. Die verbittering en strukturele agterstande wat hierdeur ontstaan het, het gelei tot die ontwigting in swart onderwys gedurende 1976 en die latere stigting van die National Educational Crisis Committee (NECC) in 1986. Hoewel die NECC se agenda aanvanklik gerig was op die identifisering en regstelling van onregte, is die onderwys, onder die vaandel van "people's education", van meet af aan misbruik om mense te mobiliseer en te organiseer vir 'n revolusionêre stryd en om die waardes van die sosialisme te bevorder. Vir dié doel word die onderwys ingespan om:

- die euwels van apartheid bekend te maak en mense voor te berei vir deelname aan 'n nie-rassige en demokratiese stelsel;
- kapitalistiese norme van kompetisie en individualisme te vernietig en kollektiewe

werkwyses en aktiewe deelname aan te moedig;

- leerlinge, ouers, leerkragte en werkers te mobiliseer in die stryd om mag te bekom en aktief deel te neem aan die bestuur van alle vorme van onderwys;
- werkers te bemagtig om uitbuiting en verdrukking teen te staan (Dostal, 1989: 73 - 75).

Hoewel die tradisionele kurrikulum in 'n proses van hersiening verkeer, is dit wenslik dat die leemtes daarin met die oog op die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum in ag geneem word:

"Die kern van die legitimeitsdilemma rondom die skoolkurrikulum in ons multikulturele Suid-Afrika setel in die wyduiteenlopende lewens- en wêreldbeskouinge van die gebruikers van die onderwys en daarmee saam die groot verskil in die filosofiese beskouing rakende die onderwys en opvoeding. Die publieke aanvaarbaarheid van enige kurrikulum sou van nul en gener waarde wees indien dit nie ook pedagogies verantwoordbaar en behoeftegerig is nie." (Steyn, 1990: 44).

Hoewel die HOP meer op die sosio-ekonomiese beleid van die meerderheidsparty in die regering van nasionale eenheid (RNE) betrekking het, staan dit nie los van politieke oorweginge nie. Die onderliggende doelstelling van hierdie program is die finale aftakeling van apartheid en die bou van 'n *demokratiese*, nie-rassige en nie-seksistiese gemeenskap. Gesien uit die hoek van die sosiaal-demokrate, word die Suid-Afrikaanse geskiedenis gekenmerk deur kolonialisme, rassisme, seksisme en verdrukkende arbeidswetgewing (ANC, 1994a: 2). Binne die breë *demokratiese* beweging (MDM) het die volgende organisasies bygedra tot die formulering van die NEPI-beleidsopsies oor die onderwys:

- National Education Crisis Committee (NECC).
- People's Education Commission (PEC).
- African National Congress (ANC).
- Congress of South African Trade Unions (COSATU).

- Pan-Africanist Congress (PAC).
- Azanian People's Organization (AZAPO).

Die beklemtoning van demokratiese deelname in besluitneming insake die kurrikulum deur *demokratiese* strukture soos *Parent-Teacher-Student Associations (PTSA's)*, *Parent-Teacher Associations (PTA's)*, en *Student Representative Councils (SRC's)*, dui op 'n sterk reaksie teen die jarelange oorheersing in die vorm van 'n sentraal-voorgeskrewe en ideologies onaanvaarbare kurrikulum. Aan die ekstreme linkerkant van die MDM staan die PAC met sy verklaarde strewe om 'n sosialistiese staat in Suid-Afrika tot stand te bring (Alexander, 1994: 8). In noue aansluiting hierby verklaar AZAPO dat die dominante idees in 'n toekomstige kurrikulum dié van die bevryde massas, en in die besonder dié van die swart werkersklas, moet wees (NEPI, 1992c: 29 - 33).

Teenoor hierdie oënskynlike verpolitiserings van die kurrikulum lê die opvatting van konserwatiewe denkers wat die handhawing van die status quo voorstaan (Gerber, 1993: 2). Hoewel verklaar word dat onderwys bokant party-politiek verhef staan, word onderwys nie noodwendig deur dié denkskool as neutraal beskou nie. Skoolopvoeding word as 'n voortsetting beskou van die opvoeding wat die kind by die ouerhuis ontvang; derhalwe mag daar nie 'n botsing wees tussen die waardes wat by die ouerhuis en die skool geld nie. As primêre opvoeder van die kind, is dit die ouer se reg en verantwoordelikheid om te bepaal watter lewensbeskouing (waardes, norme en lewenstyl) aan sy kind voorgehou word. Hoewel hy nie uitdruklik na die rol van politiek verwys nie, verklaar Gerber dat geen onderwys neutraal kan wees nie. Die leerkrag is gebind deur die waardes en norme wat hy aanhang en dra in die opvoedingsproses sy lewensbeskouing aan die leerders oor. Die vraag is natuurlik of sodanige lewensbeskouing neutraal ten opsigte van politieke oorwegings kan bestaan? In sy reaksie teen die opsetlike verpolitiserings van die onderwys, sê Gerber (1993: 2):

"... dat daar vandag 'n politieke beheptheid van agitators bestaan wat hulle as opvoedkundiges voordoen, maar wat ook ten opsigte van die onderwys net een agenda het, naamlik politieke en ideologiese oorwegings. Hulle is blind vir die basiese opvoedkundige beginsels wat ten grondslag van die onderwys lê en wil alle onderwys in terme van politieke oorwegings begrond en bedryf."

3.2.5 Kulturele faktore

Suid-Afrika het 'n erfenis van onenigheid en ongelykheid wat voortspruit uit verskille in taal, kultuur en godsdiens. Die tradisionele onderwysstelsel (NEPI, 1992c: 22 - 24) het hiertoe bygedra deur sy beklemtoning van verskeidenheid bokant gemeenskaplikheid binne verskillende skole vir die onderskeie rasse, etniese en taalgroepe. Sodoende word kultuur 'n begrensende faktor, eerder as 'n wyse om saam met ander te lewe en by te dra tot die ontstaan van 'n gemeenskaplike Suid-Afrikaanse burgerskap met gelyke regte, verantwoordelikhede en voorregte. Binne die ideologie van apartheid is verskille egter beklemtoon deur gedwonge ras- en etniesgebaseerde skeidslyne in die breë gemeenskap waarin tussen bevoorregtes en benadeeldes onderskei kan word. Van die effek van apartheid op die kultuur van die benadeeldes, sê die HOP (ANC, 1994a: 69):

"... the culture of the majority of South Africans was neglected, distorted and suppressed. Freedom of expression and creativity were stifled. People and communities were denied access to resources and facilities to exercise and develop their need for cultural and artistic expression. Illiteracy, the lack of an effective educational system, and extreme poverty compounded this cultural deprivation."

Oor die rol van kultuur in die onderwys bestaan uiteenlopende menings in Suid-Afrika. Landman, Luthuli en Van der Walt, soos aangehaal deur De Vries (1990: 207 - 209), huldig die standpunt dat onderwys onlosmaaklik verbonde is aan kultuuroordrag. Vir Luthuli weerspieël die eie taal, kultuur en tradisies wie en wat elke mens is; derhalwe behoort opvoeding te geskied aan die hand van die kultuurbesit van die betrokke etniese groep. Aan die ander kant staan Morrow (De Vries, 1990: 209) skepties teenoor die idee dat elke kultuurgroep in die RSA oor 'n eie wêreld- en lewensopvatting beskik en derhalwe dat eiesoortige opvoeding vir die kinders van sodanige groepe gegee moet word. Steyn gaan akkoord met die opvoeding van leerders binne 'n partikuliere kultuurmilieu en samelewingsverband, maar waarsku dat 'n oorbeklemtoning van die eie kultuur daartoe kan lei dat die kultuurverskeidenheid in die land nie waardeer word nie. Hy hou as oplossing 'n multi-kulturele opvoedingsideaal voor, wat:

"... kultuurisolasië sowel as kultuurassimilasië (wil) vermy, want laasgenoemde lei byvoorbeeld tot kultuurdominansië wat 'n vorm van kultuurimperialisme is. Die multikulturele ideaal het die onderwysnood van kinders uit alle kultuurgroepe (veral uit minderheidskulture) in die oog en streef daarna om, benewens die behoud en uitbouing van die eie kultuur, ook kennis en veral begrip van en respek vir ander groepe te ontwikkel." (Steyn, 1986: 252).

Die Suid-Afrikaanse samelewing (Dostal, 1989: 61 - 69) word gekenmerk deur 'n ryke kultuurverskeidenheid wat breedweg met ras- en etniesgebaseerde skeidslyne verband hou. Die gedwonge rasgebaseerde skeiding tydens die apartheidsjare het daartoe bygedra dat 'n groot mate van kultuurvervreemding tussen die onderskeie bevolkingsgroepe ingetree het. Gevolglik het daar nie 'n gemeenskaplike kultuurruimte in Suid-Afrika tot stand gekom om as basis vir die ontwikkeling van gemeenskaplike waardes en gedeelde loyaliteite te dien nie. In die werkplek en in die onderwys met hul tradisionele westerse kultuurdominansië, word veral swartmense dikwels in 'n maalstroom van vreemde kulture vasgevang en oorheers. Die effek hiervan op die ontwikkeling van die voorskoolse kind het ingrypende implikasies vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum, aangesien kognitiewe vaardighede reeds gedurende die voorskoolse jare binne informele leersituasies in die kultuurgemeenskap ontwikkel. Sodanige leersituasies is gerig op die begryping van die leefwêreld, die ontwikkeling van denk- en leervaardighede en die oordrag van kultuur. In Suid-Afrika, waar groot getalle volwassenes (insluitende ouers) in 'n oorgangskultuur vasgevang is, bestaan die gevaar dat ontwikkelingsgeleenthede op die voorskoolse vlak onvoldoende is. Oor die moontlike gevolge hiervan sê Dostal (1989: 61):

"People who are caught up in a rapid cultural transition and fail to understand the functioning of the new environment, cannot set up appropriate mediated learning experiences and cannot transmit understanding of the world around them. Under such conditions, a system of rote learning (repetitive learning without understanding) occurs, which does not develop understanding and thinking skills. Consequently, people lack the ability to apply in practice what they have learned in different contexts."

Aangesien groot getalle voorskoolse kinders in haglike informele skuilings met beperkte voeding, kleding en gesondheidsorg en dikwels 'n totale afwesigheid van 'n ondersteunende gemeenskapslewe opgroei, is dit noodsaaklikheid dat die kurrikulum kompenseer vir die gebrek aan sosialisering, die beperkte ontwikkeling van leervaardighede, die afwesigheid van 'n gesonde werkhouding en die gepaardgaande agterstande in kognitiewe ontwikkeling. Die omvang van die probleem blyk uit die verwagte groei van die stedelike bevolking in Suid-Afrika vanaf 15 miljoen in 1980 tot 57 miljoen in die jaar 2020.

Ten einde die effek van omgewingsgestremdheid teen te werk, sal die kurrikulum programme moet insluit om te kompenseer vir die gebrek aan voldoende informele leergeleenthede gedurende die voorskoolse jare.

Die kurrikulum behoort derhalwe 'n gesonde balans te stel tussen diversiteit en gemeenskaplikheid in die kulturele erfenis van die verskillende bevolkingsgroepe en terselfdertyd die uiteenlopende leefwyses van mense in skoolgemeenskappe in ag te neem. Die oop onderwysstelsel wat besig is om vorm aan te neem, kan bydra om die konflik te verminder en 'n bewustheid, begrip en waardering vir die verskeidenheid kultuurerfenisse te skep. Daarsonder is die ontwikkeling van 'n gemeenskaplike Suid-Afrikaanse kultuur nie moontlik nie. Dit is dus noodsaaklik dat 'n gees van bereidwilligheid geskep word om kultuurverskille gedurende die oorgangstydperk te akkommodeer en geleidelik 'n spontane akkulturasie te bevorder (Dostal, 1989: 67).

Die Suid-Afrikaanse bevolking bestaan uit groepe en gemeenskappe in wisselende stadiums van sosio-ekonomiese ontwikkeling binne 'n kultuurspektrum waarin onderskei word tussen die tradisionele kultuur van die afgeleë swart gemeenskappe en 'n gesofistikeerde industriële kultuur in die ontwikkelde sektor van die land as die twee uiterste pole. Tussen dié twee pole bestaan verskillende variasies van verwestering wat kollektief as 'n oorgangskultuur bekend staan. Die volgende vergelyking van die waardes wat die twee uiterstes kenmerk, bied 'n basis vir besinning oor die implikasies wat die oorgangskultuur vir kurrikulumontwikkeling inhou (Steyn, 1990: 29 - 30):

TRADISIONELE KULTUUR

Bevrediging van hoofsaaklik laer-orde-behoeftes.

Konformering aan onbuigsame gesagstrukture en gewoontes.

Groepaffilasie in uitgebreide gesin en stam.

Afwesigheid van wedywering, inisiatief en innovasie.

Tydsame ingesteldheid teenoor werk en die lewe.

Feitlik geen toekomsbeplanning.

INDUSTRIËLE KULTUUR

Bevrediging van hoofsaaklik hoër-orde-behoeftes.

Gemeenskapsfunksies word op demokratiese wyse gereguleer.

Individualiteit word hoog aangeslaan.

Mededingende gemeenskap, inisiatief en innovasie belangrik.

Tyd is kosbaar en verskaf die dryfkrag om sake af te handel.

Toekomsbeplanning belangrik.

Vir Steyn (1990: 32) is kulturele eenvormigheid in Suid-Afrika nòg nodig, nòg wenslik en lê die dilemma vir die kurrikulum daarin dat:

"... die kulturele verskeidenheid só geakkomodeer moet word dat dié elemente van die tradisionele kultuur wat wel aanwendbaar is ter uitbouing van die industriële kultuur, geïdentifiseer en uitgebou kan word. Om dit te doen sonder om 'n enkele kultuurgroep in die proses te benadeel, is voorwaar 'n onbenydenswaardige uitdaging aan die kurrikulum."

Die NEPI-verslag stem saam dat gemeenskaplikheid en diversiteit nie as alternatiewe teenoor mekaar gestel moet word nie. 'n Toekomstige kurrikulum moet ruimte laat vir verskille en tot die versoening daarvan bydra:

"A curriculum which prepares students for equal rights of participation in the key decision-making structures of society, would need also, in the South-African context, to address rights of difference and procedures for dealing with difference." (NEPI, 1992c:).

Die kurrikulum sal egter rekening moet hou met die verwaarlosing van die kultuur van die breë bevolking en die beskuldigings en verwagtinge wat daaruit voortspruit. Die kultuurbeleid wat in die HOP in die vooruitsig gestel word, het ten doel:

"...(to)... affirm and promote the rich and diverse expression of South African culture - all people must be guaranteed the right to practice their culture, language, beliefs and customs, as well as enjoy freedom of expression and creativity from interference ...(and) ... promote the development of a unifying national culture, representing the aspirations of all South Africa's people" (ANC, 1994a: 69).

Uit die voorafgaande oorsig volg dit dat kultuurmiskenning en -verwaarlosing tot diepliggende frustrasie, wantroue en verdeeldheid in Suid-Afrika gelei het. Die effek van verwestering aan die hand van 'n vreemde industriële kultuur en 'n tradisionele koloniale onderwysstelsel, plaas die meerderheid van die bevolking binne 'n oorgangskultuur wat die tradisionele gemeenskapslewe ontwig en omgewingsgestremdheid bevorder. Indien Dostal (1989) dit reg het dat 'n gedwonge oorname van 'n vreemde kultuur negatief inwerk op die kognitiewe ontwikkeling van 'n leerling, hou kulturele faktore belangrike implikasies in vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika.

3.2.6 Mensekragbehoefte

Die tekort aan voldoende tegnies en tegnologies opgeleide werkers in Suid-Afrika is wyd gedokumenteerd. Aangesien die blanke bevolking se potensiaal in hierdie werkveld feitlik uitgeput is, sal dié tekorte uit die ander bevolkingsgroepe aangevul moet word. Gesien die hoë algemene druipeyfer van 45,8% in 1991 en die lae persentasie leerlinge wat wiskunde en natuur-en skeikunde aandurf, sal dringende aandag aan die inhoud en onderrigbenadering in die onderskeie vakkurrikulums en gepaardgaande indiensopleiding van leerkragte gegee moet

word (DNO, 1981: 24; Strauss, 1992: 14 - 16; NEPI, 1992a: 16 - 22).

Onderwysdoelstellings moet rekening hou met die verpligting van die staat om strukture vir ontwikkeling te skep en met die plig van die landsburgers om hul produksievermoë te verbeter ten einde tot die nasionale en ekonomiese ontwikkeling van die land by te dra (Dostal, 1989: 31). Akademies-teoretiese onderrigbenaderings van kennis wat dikwels nie met die leerlinge se leefwêreld verband hou nie, lei tot die sinlose memorisering van losstaande feitekennis. Van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel wat jaarliks met groot getalle leerlinge uitgebrei word, sê De Lange (RGN, 1981: 32):

"... ten spyte van skouspelagtige uitbreiding van die onderwysstelsel, (word) die ontwikkelingsdoelwit, nl. die verskaffing van geskoolde mannekrag met die nodige waardestelsel, insig en vaardighede om tot die ontwikkeling van die land by te dra, nie bereik nie."

Walters (1990a: 1) sluit hierby aan met sy standpunt dat die tradisionele kurrikulum nie effektief bydra tot die voorsiening in die mensekragbehoefte van Suid-Afrika nie:

"... vanweë die toenemende druk van gesofistikeerde tegnologiese werktuie en materiale in die werksituasie, die verskuiwing van werkgeleenthede na die minder tradisionele industriële en inligtingsektore, die toenemende gesofistikeerdheid van die produkte van werk, die toenemende frekwensie en kompleksiteit van besluitneming as deel van werk, die dringende behoefte aan hoër produktiwiteit en die toenemende afhanklikheid van (veral klein) ondernemerskap vir die skepping van nuwe werkgeleenthede, het die aard van die werkwêreld sodanig verander dat die gevestigde kurrikulum as voorbereiding vir die lewe van werk waarskynlik nie meer toereikend is nie."

In sy ondersoek insake die bevordering van loopbaanonderwys beveel Walters (1992: 138 - 150) derhalwe aan dat, tydens die herkurrikulering van die onderskeie skoolvakke, voorsiening gemaak word vir groter praktykrelevansie in veral die sillabusse van die senior primêre en junior sekondêre skoolfasies en dat groter aandag gegee word aan die ontwikkeling van basiese ekonomiese begrippe, welvaartskepping en produktiwiteit. Hy stel verder voor dat 'n nie-

akademiese beroepsvoorbereidende kursus in die na-basiese skoolfase as 'n alternatief vir 'n akademiesgerigte kursus ontwerp word. Hierdie beroepsvoorbereidende kursus behoort steeds algemeenvormend van aard te wees en vir verskillende studierigtings, ooreenkomstig die nasionale behoeftes, voorsiening te maak. Die onderwys kan tot die bevordering van loopbaanonderwys bydra deur:

- die opleibaarheid van die skoolverlaters te verbeter;
- positiewe gesindhede teenoor werk te skep;
- die kurrikulum op die ontwikkeling van menslike hulpbronne te rig;
- die leerlinge se loopbaanvooruitsigte en -moontlikhede in ag te neem.

Die onvermoë van die tradisionele kurrikulum om betekenisvol by te dra tot die voorsiening in die land se mensekragbehoefte word ook in die KUMSA-model beklemtoon. 'n Paradigmaskuif vanaf die heersende oorwegend universiteitsgeoriënteerde onderwys na meer beroepsgeoriënteerde onderwys word as moontlike oplossing voorgestel. Aangesien baie leerlinge die skool vroeg verlaat en werkhoudings reeds in 'n vroeë stadium van die kind se lewe gekweek word, stel KUMSA voor dat beroepsoriëntering reeds in die primêre skool aan die orde gestel word. In die senior sekondêre skoolfase maak die KUMSA-model voorsiening vir spesialiseringmoontlikhede tussen akademies- en beroepsgerigte onderwys met deurstromingsmoontlikhede sodat leerders wat hulle in 'n bepaalde stadium in 'n oorwegend beroepsgerigte omgewing bevind, weer na meer algemeengerigte onderwys kan terugkeer en omgekeerd (DNO, 1994: vii). Steyn (1990: 15 - 19) oordeel dat hierdie opvatting van onderwys waarin leerders voorberei word vir die lewe en veranderende omstandighede, nie wesenlik in stryd is met die meer gevestigde fundamenteel-pedagogiese siening van opvoeding as die begeleiding van die kind na volwassenheid nie. Die bereiking van volwaardige volwassenheid:

"... dui nie net op die selfverwesenliking van die individu en sy sedelike en intellektuele selfstandigheid nie, maar ook op sy sosiale verantwoordelikheid en uiteindelik ook op

beroepsvolwassenheid."

Volgens die standpunte van die HOP is die land se werkers swak toegerus vir die snelle veranderinge wat binne die wêreld ekonomie voorkom. Die gefragmenteerde, ongelyke en ondemokratiese aard van die tradisionele strukture vir onderwys en opleiding het bygedra tot die vernietiging en verwaarloosing van die land se menslike hulpbronne. Die gebrek aan toepaslike loopbaanstrukture en die gepaardgaande gebrek aan motivering onder die werkers en lae produktiwiteit van die ekonomie, is getuigenis hiervan (ANC, 1994a: 58). In die lig hiervan stel die NEPI-verslag (1992d: 1 - 6) voor dat die ontwikkeling van menslike hulpbronne deur die beginsels van gelyke geleenthede, demokrasie, nie-rassisme, nie-seksisme en regstelling gedryf word.

Die implikasies van oorskakeling na grootskaalse tegnologies-gedrewe vervaardigingsprosesse wat tot 'n relatief kleiner, maar hoogsgeskoolde werkerskorps in die vervaardigingsektor lei, sluit in dat rolle van dié werkers verander en dat die klem vir werkers buite hierdie sektor toenemend na diensaktiwiteite verskuif. Werkers binne 'n tegnologiesgedrewe vervaardigingsbedryf moet 'n wye reeks meganiese en intellektuele take kan uitvoer en effektief as lede van taakspanne funksioneer. Die klem in die ontwikkeling van menslike hulpbronne val derhalwe op die ontwikkeling van breë algemene vaardighede soos kommunikasie, probleemoplossing, rekenaargeletterdheid en leierskap. In samehang hiermee, behoort die organisasie in die werkplek voorsiening te maak vir deelname deur werkers in besluitneming en beleidsformulering ten einde aan die eise van groepfunksionering te voldoen en die vlak van produktiwiteit te verhoog.

Op internasionale vlak word Suid-Afrika intens geraak deur veranderinge in die wêreld-ekonomie. Namate die vervoerbandgedrewe produksieprosesse, waarin werkers as produksie eenhede tot eng afgebakende roetinetake beperk is, deur gesofistikeerde tegnologiese prosesse vervang word, verskuif die klem toenemend na meer soepele werkomgewings waarin werkers met oordraagbare vaardighede benodig word. Hierdie tendens lei daartoe dat produksie-aanlegte naby markte en uitvoerfasiliteite geplaas word in plek van die vorige desentralisasiebeleid waarin aanlegte ter wille van laagbesoldigde ongeskoolde werkers in landelike gebiede gevestig is. Die verstedelikingsproses wat hierdeur aangehelp is, het

verreikende implikasies vir die onderwys, in die sin dat tradisionele voorsieningstrukture nie instaat is om die onderwyskorps pro-aktief te oriënteer met die oog op die snelle verandering in die onderwysbehoefte van die breë gemeenskap nie. Toenemende klemverskuiwings na subkontaktering bring 'n veel groter soepelheid en mobiliteit in die werkplek mee. In die lig hiervan is dit noodsaaklik dat onderwys en opleiding, benewens vak- en beroepspesifieke kennis en vaardighede, groter klem plaas op algemene oordraagbare kennis en vaardighede (ibid, 6 - 7).

Die transformasie van die wêreld ekonomie is 'n realiteit waaraan 'n toekomstige Suid-Afrikaanse onderwysstelsel nie kan ontsnap nie. Toenemende werkloosheid en die groei van 'n informele ekonomiese sektor met eiesoortige behoeftes en eise aan die kurrikulum, 'n klemverskuiwing na dienslewering, 'n afname in tradisionele vervaardigingsmetodes en die noodsaaklikheid om met hoë kwaliteit produkte en prosesse in uitvoermarkte mee te ding, is bepalende faktore om ekonomiese groei te stimuleer (NEPI, 1992d: 8).

3.3 Samelewingstendense in die konteks van 'n veranderende wêreld

In die lig daarvan dat die kurrikulum leerlinge ondersteun in die hantering van hul daaglikse leefwêreld en hulle voorberei vir toekomstige rolle in die samelewing, is dit noodsaaklik dat die voorafgaande faktore binne die konteks van internasionale ontwikkelingstendense oorweeg word. Kurrikulumbeplanners behoort kennis te neem van die vooruitskouings insake samelewingstendense. Vir Benjamin (1989: 8-12) val die klem in toekomsbeplanning op die volgende tendense:

- Sosiale interaksie tussen individue en volkere word toenemend beïnvloed deur, 'n figuurlik gesproke, krimpende wêreld waarin verbeterde kommunikasie, elektronika en moderne vervoerstelsels dit fisies makliker en meer genotvol maak om te reis. Groeiende multi-etniese en multikulturele interafhanklikheid, sneller verandering as gevolg van tegnologiese ontwikkeling en wetenskaplike ontdekking lei daartoe dat kennis in so 'n mate uitbrei dat die mens dit al moeiliker vind om by te bly.

- Op die ekonomiese front duur die verskuiwing vanaf 'n industriële-vervaardigingsgedrewe ekonomie na 'n inligtings- en diensgebaseerde ekonomie voort. Verskeie toekomskundiges wys op die groeiende belangrikheid van die tegnologie, biogenetika, fisika, robotika, telekommunikasie en elektronika. Die moontlikheid dat nuwe industrieë binne 'n dekade kan ontstaan, tot volle potensiaal kan ontwikkel en weer tot niet gaan, word nie uitgesluit nie. Hierdie, en ander oorwegings in die vinnig veranderende werkomgewing, versterk die verwagting dat individue in die toekoms in toenemende mate noodgedwonge van beroep moet verander. Heropleiding en lewenslange leer sal derhalwe in die toekoms 'n groter rol speel as wat tans die geval is.
- Die tendense in familiestrukture dui daarop dat vroue 'n al groter rol in die werkplek gaan speel en in groter getalle as wat tans die geval is tot die werkplek sal toetree. Om verskeie maatskaplike redes word verwag dat die getal enkel-ouer gesinne verder sal toeneem. Kurrikulumbeplanning behoort hierdie realiteit binne toekomstige strukture te verreken deur voorsiening te maak vir groter geestelike en morele ondersteuning van die skoolgaande jeug.

Sunter (1992: 90 - 92) beskou hoë kwaliteit onderwys as die belangrikste bepaler vir Suid-Afrika om in die toekoms suksesvol op die internasionale vlak te kompeteer. Die wêreldwye swaai na groter demokrasie impliseer groter outonomie vir skole en ouers om by te dra tot die voorsiening van meer effektiewe onderwys. Die Japannese onderwysstelsel dien as voorbeeld van leerders wat topprestasies in internasionale kompetisies lewer binne 'n stelsel wat voldoen aan die sosiale en ekonomiese behoeftes van die gemeenskap. In Wes-Duitsland ontvang nagenoeg twee-derdes van die leerlinge een of ander vorm van beroepsgerigte onderwys. Die kurrikulum moet derhalwe streef na 'n gesonde balans tussen die ontwikkeling van die individu as mens en die ekonomiese ontwikkeling van die land:

"The humanities are vital for a child's rounded development. Yet again, it is a question of balance. On the one hand an appreciation of the arts is vital to quality of life, but on the other hand life has no quality without some level of material prosperity produced

by technological advancement." (Sunter, 1992: 92).

In aansluiting by die voorafgaande tendense, sonder Naisbitt die volgende faktore uit met die oog op toekomsbeplanning: die groei in die wêreld ekonomie; die herlewing van die kunste; die ontwikkeling van 'n vryemark sosialisme; die bevordering van kulturele nasionalisme; en 'n religieuse herlewing. Die belangrike rol van die kurrikulum in die vormgewing van die mens se leefwêreld, kom duidelik na vore in die beklemtoning van menswaardigheid deur Naisbitt (1990: 6):

"When we think of the 21st century, we think technology: space, travel, biotechnology, robots. But the face of the future is more complex than the technology we use to envision it. The most exciting breakthroughs of the 21st century will occur not because of technology but because of an expanding concept of what it means to be human."

Indien aanvaar word dat Naisbitt dit reg het, impliseer hierdie herwaardering van die mens se rol in die wêreld dat die kurrikulum voorsiening moet maak vir:

- Erkenning aan die individu vir sy uniekheid en oorspronklikheid.
- Die ontwikkeling van leierskap aan die hand van etiese gedragskodes.
- Aanmoediging, beloning en bevordering van entrepreneurskap.
- Bevordering van 'n herlewing en herwaardering van die kunste.
- Beheersing van waardekeuses wat uit die biotegnologie na vore kan kom.
- Akkommodering van 'n klemverskuiwing na individuele religiebeoefening.

3.4 Samevattende perspektief as inleiding tot die identifisering van determinante vir opvoedkundige verantwoordbaarheid

Die doel van hierdie studie is om 'n model te ontwikkel vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika. In aansluiting by die omskrywing van opvoedkundige verantwoordbaarheid in Hoofstuk 1 (supra 1.4.1(b)), kan afgelei word dat 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum heenwys op 'n program van aksie (produk en

proses) aan die hand waarvan 'n kind vanuit sy of haar besondere lewenssituasie op 'n verantwoordelike wyse tot selfrealisering begelei word. So gesien neem die opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum die kind se leefwêreld as vertrekpunt en begelei hom of haar met inagneming van die kind se ontwikkelingsbehoeftes (aanleg, belangstelling, ideale, probleme en vrese) en die eise en verwagtinge van die breë samelewing (maatskaplik, ekonomies, politiek, wetenskaplik en tegnologies) om uiteindelik verantwoordelikheid vir eie leer en ontwikkeling te kan aanvaar.

In hierdie hoofstuk word die leefwêreld van die Suid-Afrikaanse kind in breë trekke beskryf. In retrospeksie sou eerder van leefwêreld gepraat kan word, want in Suid-Afrika het totaal uiteenlopende leefwêreldes tot stand gekom deur mense tot bepaalde leefwyses te beperk en hulle deur maatskaplike strukture te reguleer. Die Suid-Afrikaanse kind leef in 'n multikulturele samelewing wat groot getalle onderontwikkelde mense en gemeenskappe insluit. Leergeleenthede is beperk as gevolg van die beperkte finansiële vermoë van die staat en die hoë groeikoers in leerlinggetalle. Beperkte fasiliteite (huise, skole, leerkragte, boeke, voeding en gesondheidsorg) en 'n ontoereikende kurrikulum lei tot abnormale hoë uitsakysfers en lae sukseskoerse. Ongelykhede in die leergeleenthede vir verskillende bevolkingsgroepe dra verder by tot agterdog en verwydering tussen individue en gemeenskappe.

Verder slaag die tradisionele Suid-Afrikaanse onderwys en opleidingstelsels nie daarin om toepalike ontwikkelingsgeleenthede vir die meerderheid van die land se kinders te skep nie. Die klein getal leerlinge wat wetenskaplik-, tegniese- en ekonomiesverwante vakke aandurf en sukses daarin behaal, getuig hiervan. Ongelykhede in leergeleenthede en die gevolglike uitsluiting uit bepaalde leer-, opleidings- en werkgeleenthede het tot diep skeure in die breë samelewing gelei. Saam hiermee skep die oorwegend rasgebaseerde politieke wedywering 'n vreespsigose waarin van normale kindwees weinig sprake is. In die politieke hoofstroom staan die liberaal-demokrate teenoor die sosiaal-demokrate, terwyl 'n ultra-regse groep vas staan op hul eis van 'n eie volk en vaderland en 'n onversetlike sosialistiese groepering aan die ekstreme linkerkant wat streef na die volkome vernietiging van die kapitalisme.

Indien aanvaar word dat alle kinders in Suid-Afrika op gelyke regte en voorregte aanspraak kan maak, is dit uit die vooraangaande oorsig van die Suid-Afrikaanse onderwyswerklikheid

duidelik dat 'n omvattende regstellingsprogram nodig is ten einde toepaslike ontwikkelingsgeleenthede vir kinders uit agtergeblewe gemeenskappe te skep. Waar Hoofstuk 3 die leefwêreld van die Suid-Afrikaanse kind in breë trekke beskryf, word Hoofstuk 4 gewy aan die identifisering van die bepalende faktore en makrokriteria vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika.

HOOFSTUK 4

DETERMINANTE EN KRITERIA VIR DIE ONTWERP VAN 'N OPVOEDKUNDIG- VERANTWOORDBARE KURRIKULUM VIR SUID-AFRIKA

4.1	Inleiding	93
4.2	'n Oorsig oor die begrip opvoedkundig-verantwoordbare onderwys	97
4.3	Opvoedkundige verantwoordbaarheid in Suid-Afrikaanse konteks	102
4.4	Determinante vir 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum	104
4.4.1	Die leerder in sy totaliteit	105
4.4.2	Die samelewing	107
4.4.3	Die seleksie en ordening van kennis	109
4.4.4	Onderwysbeskouing	112
4.4.5	Die skool as opvoedingsinstituut	115
4.5	Makro-kriteria vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum	118
4.5.1	Kontekstuele geldigheid	120
4.5.2	Soepele onderwysbeleid	121
4.5.3	Wetenskaplik-verantwoordbare kurrikulering	123
4.5.4	Opvoedkundig-regverdigbare doelstellings	125
4.5.5	Toepaslike kurrikuluminhoud	129
4.5.6	Effektiewe praktykmaking	132
4.5.7	Toepaslike kurrikulumstruktuur	135
4.6	Samevatting	136

HOOFSTUK 4

DETERMINANTE EN KRITERIA VIR DIE ONTWERP VAN 'N OPVOEDKUNDIG- VERANTWOORDBARE KURRIKULUM VIR SUID-AFRIKA

4.1 Inleiding

Die kurrikulum is die sentrale tema in enige verantwoordbare onderwysstelsel aangesien dit die pad uitspel waarlangs die kind na volwaardige volwassenheid as selfverwesenliking, sedelike en intellektuele selfstandigheid, sosiale verantwoordelikheid en beroepsvolwassenheid begelei word. Vir Steyn is die kurrikulum 'n opvoedingsmiddel wat die breë opvoedingsdoel dien deur positief by te dra tot die volwassewording van die kind. Dat die opvoedingsdoel ook voorbereiding op die lewe en veranderende lewensomstandighede insluit, is nie vir hom strydig met die fundamentele siening dat opvoeding wesenlik begeleiding na geestelike volwassenheid is nie (Steyn, 1990: 15). In die lig van die groot getal veranderlikes wat op die kurrikulum inwerk en die eise wat ten opsigte van opvoedkundige verantwoordbaarheid geld, kan die ontwerp van 'n nuwe kurrikulum nie op 'n lukrake wyse verloop nie. Ten einde by die determinante van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum uit te kom, is dit nodig om kortliks stil te staan by die primêre funksies van die kurrikulum. As opvoedingsmiddel sluit die primêre funksies van die kurrikulum die volgende in (Steyn, 1990: 15 - 23):

- Om die intellektuele ontwikkeling van die kind te stimuleer aangesien intellektuele selfstandigheid 'n basiese komponent van volwassenheid is en intellektuele opvoeding 'n bydrae lewer tot alle ander dimensies van die kind se ontwikkeling.
- Om 'n gesonde balans te handhaaf tussen die opvoedingsbehoefte van die individue en die gemeenskap ten einde te voorkom dat oormatige individualisme tot nadeel van die gemeenskap strek, of dat die belange van die staat so voorop gestel word dat onvoldoende ruimte vir individuele vryheid gelaat word.
- Om die kind, in koördinasie met die ekonomiese behoeftes van die handel en die

nywerheid, voor te berei vir die lewe deur die sinvolle integrering van akademies-vormende en beroepsgeoriënteerde kurrikuluminhoude ten einde voorsiening te maak vir beide die geestelike vorming en beroepsvolwassenheid van die kind.

- Om rekening te hou met die strewe na nasionale eenheid deur die eie kultuur (taal, godsdien, gewoontes en tradisies) as vertrekpunt te neem vir onderrig en leer, maar terselfdertyd begrip en waardering te skep vir ander kulture.
- Om tot die relevansie van die onderwys by te dra deur die sosiale dampkring van die skool (eie karakter, waardevoorkeure en verwagtings van die plaaslike ouergemeenskap) in ag te neem en nie-strydig te wees met die keusevryheid van die ouers ten opsigte van kurrikuluminhoud nie.
- Om, in belang van die breë Suid-Afrikaanse samelewing, positief by te dra tot die uitbouing van gesonde tussengroepverhoudinge deur die leerlinge bewus te maak van die deugde en gebreke van die samelewing, die eensydige beklemtoning van groepbelange te vermy en gesonde verhoudinge binne die totale Suid-Afrikaanse samelewing te bevorder.
- Om deurlopend opvoedkundige beginsels na te streef en nie die kurrikulum vir enige nie-pedagogiese doelwit soos ideologiese oorweginge of die bevordering van die strewes van enige belangegroep, aan te wend nie.

In die onderwyspraktyk word onderskei tussen die bedoelde, gelewerde en ontvangde kurrikulum. Hierdie verskillende vorme of belewenisse van dieselfde kurrikulum, verskil nie soseer in inhoud as in die belewenis van daardie inhoud nie. Die bedoelde kurrikulum beskryf die rasionaal, doelstellings, inhoude en riglyne insake onderrig en evaluering as die uitkoms van 'n omvattende beplannings- en ontwerpproses. Daarteenoor is die gelewerde kurrikulum 'n vergestaltung van die bedoelde kurrikulum in die onderrig-leergebeure binne skool- en klaskamerkonteks ooreenkomstig die opvattinge en interpretasie van die spesifieke leerkrag. Die ontvangde kurrikulum kan beskou word as die uitkoms van die gelewerde kurrikulum soos dit deur die leerders ervaar en belewe word. Hoewel hierdie drie

verskyningsvorme van die kurrikulum nie in die geheel geskei kan word nie en al drie derhalwe in hierdie studie ter sprake kom, val die klem in die besonder op die gelewerde kurrikulum aangesien opvoedkundige verantwoordbaarheid eers werklik ter sprake kom waar op 'n bepaalde wyse en met 'n bepaalde doel onderrig word. As inleiding tot die identifisering van kriteria vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum, word enkele opvattinge insake die breë kurrikulum vervolgens kortliks aan die orde gestel. Daarna sal enkele determinante vir opvoedkundige verantwoordbaarheid geïdentifiseer en toegelig word met die oog op die herleiding van kriteria vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum.

Onderwys het in Suid-Afrika vir die meerderheid van die bevolking die simbool geword van koloniale verdrukking, klasse-ongelykheid, rassisme, apartheid en seksisme (ANC, 1994a: 2). Gevolglik is daar sterk kragte aan die werk met die oog op die algehele herkonstruksie van die samelewing (Samuel, 1992: 121; ANC, 1994: 10) en 'n groter demokratisering van die onderwys, insluitend die ontwerp en verdere ontwikkeling van 'n toepaslike kurrikulum vir die formele skoolstelsel (King en Van den Berg, 1991: 22; ANC, 1994: 20-28; Morrow, 1989: 138; Engelbrecht, 1992: 509 - 510). Die tradisionele onderwysstelsel van Suid-Afrika word gevolglik verwerp op grond daarvan dat dit:

- Teen die meerderheid van die bevolking diskrimineer en klasse-ongelykheid bevorder.
- Nie voorsiening maak vir demokratiese inspraak en deelname aan oorkoepelende beleidsformulering, -aanvaarding, besluitneming en die bestuur van die stelsel nie.
- Nie die leerlinge voldoende voorberei vir toetrede tot die wêreld van werk nie.
- Nie hoër denkvaardighede en algemene lewensvaardighede soos kommunikasie en probleemoplossing voldoende ontwikkel nie.

Die tradisionele kurrikulum word verder deur die private sektor gekritiseer aangesien dit nie relevant is ten opsigte van die ekonomiese ontwikkeling van die land nie. Die werkgewers se probleem is tweeledig: eerstens voltooi te min leerlinge hul skoolloopbaan in die formele

skoolstelsel en tweedens beskik dié wat dit wel voltooi nie oor toepaslike kennis, vaardighede en waardes om te voldoen aan die eise wat in die werkplek en vir verdere onderwys en opleiding gestel word nie (Walters, 1990: 2 - 3; Tonkin, 1989: 9 - 10; Van Zijl, 1989: 27). Werkgewers verwag verder dat die formele skoolstelsel opleibare toetreders tot die wêreld van werk moet lewer, dat 'n enkele nie-rassige onderwysstelsel ingestel moet word, dat gelyke geleenthede aan alle leerlinge verseker word en dat sterk klem geplaas word op tegnologies-verwante vakke soos wiskunde en die natuurwetenskappe (NEPI, 1992c: 35).

Aan die ander kant is opvoedkundiges bekommerd oor die gevaar dat onderwys oorwegend as 'n instrument vir politieke, sosiale en ekonomiese herkonstruksie aangewend kan word (De Vries *et al.*, 1992: 34):

"Om te voorkom dat opvoedkundige faktore aan ideologiese en pragmatiese faktore ondergeskik gestel word, het dit vandag meer as ooit tevore noodsaaklik geword dat daar 'n stel opvoedkundig verantwoordbare en algemeen aanvaarde kriteria vir kurrikulering vir die hele land saamgestel sal word."

Die tradisionele kurrikulum word ook deur opvoedkundiges gekritiseer op grond daarvan dat sommige programme nie aan die verwagtinge ten opsigte van opvoedende-onderwys voldoen nie en dat die onderrig-leerpraktyke nie relevant is met betrekking tot die eise en waardes van die samelewing nie (Stone, 1990: 123 - 124; Hartshorne, 1992: 7 - 12; De Vries *et al.* 1992: 33 - 35). As aanvaar word dat opvoedkundig-verantwoordbare onderwys rekening moet hou met die waardevoorkeure van die gemeenskap, behoort doelstellings, inhoude en onderrigbenaderings voort te spruit uit die bepaalde onderwysbeskouing wat in die gemeenskap aanvaar word. Reinhartz (1992: 53) waarsku in dié verband dat 'n negering van filosofiese beskouings (grondwaarhede) die onderwys kwesbaar kan maak vir sekulêre druk uit die gemeenskap om doelstellings wat nie opvoedkundig verantwoordbaar is nie, na te streef:

"... philosophy governs the way in which we (1) view the student (who), (2) determine the scope or content (what), and (3) establish the sequence (when) of the curriculum, as well as (4) the methodology used to teach it. If educators are not aware of the

impact of educational philosophy on curriculum and instruction, the educational process becomes vulnerable to externally imposed or societal pressures, which may be fashionable at a given time but are not necessarily educationally sound."

Hoewel daar uiteenlopende opvattinge bestaan oor die werkwyse van die voorgenome herkonstruksie van die stelsel, is daar breë instemming insake die beginsels, inhoud en onderrigbenaderings wat in sodanige herkonstruksie ter sprake moet kom. In die algemeen word daar gesoek na gelyke geleenthede vir alle leerlinge, groter demokratisering [deelname, mede-besluitneming (ANC, 1994: 22)] en groter relevansie [meer klem op beroepsgerigtheid, algemene lewensvaardighede, toepaslike inhoude en onderrig-strategieë (DNO, 1992: 12 - 16)].

Eenstemmigheid oor breë beginsels soos demokrasie en relevansie beteken egter nie dat alle rolspelers dieselfde inhoud aan hierdie begrippe heg nie. In die lig van die diversiteit van die Suid-Afrikaanse samelewing, is dit onwaarskynlik dat 'n uniforme en strakke gesentraliseerde kurrikulum aan die ideale en behoeftes van die verskillende belangegroepes kan voldoen.

Die vraag is ook of die voorstelle en eise insake die herkonstruksie van die kurrikulum opvoedkundig-verantwoord kan word en watter kriteria aangelê kan word om die opvoedkundige egtheid en toelaatbaarheid van die voorstelle te bepaal? (Kleynscheldt, 1990: 56).

4.2 'n Oorsig oor die begrip opvoedkundig-verantwoordbare onderwys

Die uitspraak van waarde-oordele oor die kurrikulum kom neer op die beoordeling daarvan in die lig van dit wat in die betrokke situasie as behoorlik beskou word (supra 1.4.1(b)). Alvorens dus oor die betekenis van opvoedkundige verantwoordbaarheid besin kan word, is dit nodig dat groter helderheid oor die begrip opvoeding bekom word.

Opvoeding is 'n normatiewe handeling waarin die leerkrag voortdurend besluite moet neem oor wat in 'n gegewe situasie as gepas en minder gepas vir die leerling beskou word. Die leerkrag moet ook verantwoording doen van sy/haar opvatting van opvoeding en oor die relevansie van leerinhoud en onderrigmetodes (Van Manen, 1994: 140 - 144).

In opvoeding staan die opvoedingsverhouding tussen die leerkrag en die leerling sentraal. In die opvoedingsverhouding kom die essensies van opvoeding na vore deurdat die leerling met toewyding, oopheid en vertrouwe reageer op die intensionele bemoeienis van die leerkrag wat omgee en wil begelei. Die opvoedingsverhouding is derhalwe:

- 'n Persoonlike verhouding wat spontaan tussen die leerkrag en die leerling ontstaan.
- 'n Intensionele verhouding waarin die leerkrag sorg vir die kind soos hy of sy is en hom of haar begelei op weg na wat hy of sy kan word.
- 'n Dinamiese verhouding waarin die leerkrag die situasie en ervarings van die kind deurlopend interpreteer en antisipeer wanneer die kind oor voldoende verantwoordelikeid beskik om beheer oor te neem.

Onderwys, soos dit in die praktyk manifesteer, verskil egter van plek tot plek afhangende van die vertolking van die inhoude (waardes, doelstellings, kennis, vaardighede, gesindhede, metodes, kultuur, vorm, ens.) en die betekenis wat daaraan geheg word. Die betekenis wat aan die begrip *opvoedkundig-verantwoordbaar* geheg word, hang derhalwe af van die onderwysbeskouing wat in die bepaalde gemeenskap gehuldig word. Die opvoedkundige verantwoording van 'n kurrikulum word dus bepaal deur die onderwysdoelstellings en die inhoud en die betekenis wat aan volwassenheid, as die einddoel van skoolopvoeding, in 'n bepaalde skoolgemeenskap geheg word. Skoolopvoeding dui daarop dat opvoeding na uittrede uit die formele skoolstelsel, binne ander kontekste as 'n lewenslange proses voortgesit word.

Van Manen (1994: 146 - 147) stel die vraag of die opvoedingsverhouding nog werklik pas in die familiestrukture en skoolstelsels van die moderne era. Bestaan daar nog 'n opvoedingsverhouding? Indien wel, hoe verskil dit van ander sosiale verhoudings? Weet die ouer en die skool hoe daar gelewe moet word en waarheen kinders begelei moet word? Die opvoedingsverhouding kom self ook al sterker onder die soeklig namate besef word dat volwassenes en kinders op geestelike vlak nie wesenlik van mekaar verskil nie. Van Manen vra tereg of dit nog moontlik is om te onderskei tussen volwassenheid (grootmens) en nie-

volwassenheid (kind)? Is daar 'n verskil is tussen kind-onvolwassenheid en grootmens-onvolwassenheid? Hy merk verder in hierdie verband op (1994: 146):

"There is an irony about the contemporary question marks over the meaning of child and childhood. While our pedagogical orientation to children seems to have lost its bearings, educational programs for adults in all areas of life have multiplied, broadened and diversified."

Die betekenis wat aan opvoedkundig-verantwoordbare onderwys geheg word, word primêr bepaal deur die kindbeskouing wat in die betrokke gemeenskap gehuldig word, deur die bestemming wat deur die gemeenskap en die kind in die vooruitsig gestel word en deur die intensionele bemoeienis van die leerkrag om die kind op weg na dié bestemming te begelei. Van Manen (1994: 144) wys in dié verband op die Marxiste se beskouing dat die intensionele ingryping deur die leerkrag en die afhanklikheid van die leerling, bydra om klasse-ongelykheid te bevorder en die leerlinge te domineer en te onderdruk. In 'n pragmatiese konteks bly die vraag egter watter leer-, ontwikkelings- en vormingsuitkomste die betrokke gemeenskap, insluitend die skool, die leerlinge en die ouers, ten opsigte van skoolonderwys verlang en hoe beoog word om daarby uit te kom? Alvorens oor die essensies van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum besin kan word, moet uitsluitsel verkry word oor vroe soos die volgende (Posner en Rudnitsky, 1978: 35 - 37):

- Staan onderwys in diens van die gemeenskap of is dit gerig op selfrealisering van die individu?
- Het onderwys die instandhouding van die samelewing ten doel of is dit gerig op die rekonstruksie daarvan?
- Is onderwys gerig op volwassewording as einddoel of op die ontwikkeling van vaardighede wat volwassewording steun?
- Loop onderwys in 'n bepaalde stadium ten einde of is dit 'n lewenslange proses?

- Moet die klem in kurrikuluminhoud val op die leefwêreld van die leerder of op voorbereiding vir die toekoms?

Hoewel hierdie vrae nie afsonderlik aan die orde gestel word nie, word hulle as breë riglyne gebruik om vorm te gee aan die begrip opvoedkundige-verantwoordbaarheid.

Opvoedkundige verantwoordbaarheid hang ten nouste saam met die onderwysfilosofie wat in die gemeenskap gehuldig word. Hierdie opvoedingsfilosofie verskaf antwoorde op vrae soos: Wat word met opvoedende onderwys bedoel? Waarom word bepaalde onderwysdoelstellings nagestreef? Wat behoort die verhouding van die individu tot die gemeenskap te wees? Wat word as kennis aanvaar? Soos voorheen in Hoofstuk 1 gestel (supra 1.4.1(b)), is 'n kurrikulum opvoedkundig verantwoordbaar indien dit voldoen aan die waardevoorkeure wat deur die betrokke gemeenskap ten opsigte van onderwys gehuldig word. Sodanige waardevoorkeure het betrekking op die basiese komponente van opvoedende skoolonderwys, naamlik dat die kind as hulpbehoewende ontmoet en op 'n verantwoordelike wyse, aan die hand van toepaslike doelstellings en relevante kurrikuluminhoude na selfrealisering begelei word.

Aangesien skoolonderwys op kinders betrekking het, sluit 'n omvattende onderwysfilosofie ook 'n bepaalde kindbeskouing in, byvoorbeeld 'n kind as iemand wat op hulp aangewese is; wat hulp en leiding verlang en wat self iemand wil word (Gunter, 1969: 80-82). So gesien, is opvoedkundig-verantwoordbare onderwys, onderwys wat ooreenstem met die onderwysfilosofie wat in die gemeenskap aanvaar word en derhalwe versoenbaar is met die waardevoorkeure van die gemeenskap (Steyn, 1990: 15). Die kind word egter nie ten volle aan die wil van die gemeenskap uitgelewer nie. Opvoedkundig-verantwoordbare onderwys hou ook rekening met die basiese regte van die kind, soos die reg op goeie onderwys en die reg op gelyke geleentheid. Hierbenewens is daar universele kriteria waaraan alle skoolonderwys moet voldoen ten einde as opvoedende onderwys te kan kwalifiseer, byvoorbeeld dat:

- die kind as 'n unieke persoon erken, gerespekteer en behandel word;

- die onderwys kindgerig is in die sin dat onderrig-leersituasies aansluit by die kind soos hy/sy is en hom/haar vandaar omhoog lei
- aan die kind 'n gevoel van sekuriteit en geborgenheid verskaf word; en
- aan die kind as 'n denkende, willende wese geleenthede tot aktiewe deelname in sy eie ontwikkeling gebied word (Gunter, 1969: 113 - 125).

Opvoedkundige verantwoordbaarheid behoort ook betrekking te hê op die omgewing (fisies, sosiaal, kultureel, ens.) waarin die kind hom of haar bevind en waarop hy of sy die reg het om in op te groei en mee te assosieer of te verwerp. Benewens lewensbeskoulike aspekte soos die kind- en onderwysbeskouings wat in die gemeenskap gehuldig word, hou opvoedkundige verantwoordbaarheid ook verband met die wyse waarop die kurrikulum geïmplementeer word. In hierdie opsig vereis opvoedkundige verantwoordbaarheid onder andere dat onderrig-leersituasies 'n geborge ruimte aan die leerder bied om te verken, te ondersoek en te ontdek. Ten einde op 'n opvoedkundig-verantwoordbare wyse in die uiteenlopende behoeftes (aanleg, belangstelling, vermoë) van die leerlinge te kan voorsien, is dit noodsaaklik dat toepaslike keusemoontlikhede, met die oog op spesialisering ooreenkomstig belangstelling en aanleg, beskikbaar gestel word (ANC, 1994: 69).

In die *Curriculum Voorbereiding en Onderzoek* van Nederland, ook bekend as die CURVO-strategie (De Kok-Damave, 1980: 174-176), kom verantwoording reeds met die aanvang van kurrikulumvernuwing aan die orde en word besonderhede insake die verantwoording van keuses insake doelstellings, inhoud en vorm, asook toepaslike besluite, volledig in 'n afsonderlike bylae uiteengesit. Die CURVO-strategie bevestig die noodsaaklikheid van deeglike besinning en beplanning alvorens met die formulering van doelstellings, die seleksie van kurrikuluminhoud of hersiening van onderrigstrategieë 'n aanvang gemaak word. Opvoedkundige verantwoording speel derhalwe van meet af aan 'n rigtinggewende rol in die besinning oor die aard van die betrokke skoolvak, die bydrae wat dit kan lewer tot die realisering van die onderwysdoelstellings en die ontwerp van relevante leergeleenthede.

4.3 Opvoedkundige verantwoordbaarheid in Suid-Afrikaanse konteks

Die kernvraag in hierdie studie aangaande die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika, wentel om die betekenis wat aan opvoedkundige verantwoordbaarheid binne die diverse Suid-Afrikaanse samelewing geheg word. Volgens die taal-analitiese filosoof Wittgenstein (Hirst, 1974:64) het begrippe slegs betekenis in die mate waartoe dit binne 'n bepaalde konteks en lewensbeskouing ingeklee word. Om die betekenis van 'n begrip te verstaan, moet 'n mens dit nie net in ander terme kan uitdruk nie, maar ook 'n aanvoeling hê vir die omstandighede waarin die begrip gebruik word en die konteks waarin dit toegepas word. So beskryf die begrip *opvoedkundig-verantwoordbaar* 'n onderwyspraktik wat in die taal van daardie gemeenskap aan sy besondere waardevoorkeure voldoen. Hiermee word die dilemma van die kurrikulueerder onderstreep, naamlik dat die kriteria wat hy vir opvoedkundige verantwoordbaarheid voorhou binne verskillende opvattinge oor onderwys geldig moet wees. In Suid-Afrika, met sy kultuurverskeidenheid, behoort die kurrikulum derhalwe vir voldoende soepelheid voorsiening te maak om groepbelange te akkommodeer sonder om nasionale eenheid in die gedrang te bring (Steyn, 1990: 21).

Taylor stel dit in dié verband onomwonde dat 'n nuwe stel waardes gevind moet wat aan Suid-Afrikaners 'n gemeenskaplike visie, doel en geloof vir die onderwys sal gee, asook 'n wil om die onderwysstelsel te laat werk. Hy oordeel verder dat menseregte, as normatiewe uitsprake oor die menslike lewe, 'n gemeenskaplike etiese basis bied vir algemene besluit-neming oor die onderwys. Die aanvaarding van menseregte as die basis vir voorsiening van onderwys beteken egter nie (Taylor, 1990: 10):

"... dat die plek van die eie kultuur in die onderwys ontken of verlore hoef te gaan nie. Die eie kultuur behoort naas die gemeenskaplike die spesifieke etos en inhoudelike beklemtoning van kultuur-gediversifiseerde onderwys op die vlak van die skoolgemeenskap te bepaal en te verseker."

Teenoor Gunter se beklemtoning van die wesenskenmerke van die kind en die opvattinge insake opvoedkundig-verantwoordbare onderwys wat in breë trekke in die KUMSA-model beskryf word, val die klem in die herkonstruksie-inisiatiewe van die huidige regering en sy

adviseurs grootliks op die uitwissing van die ongelykhede wat in die vorige stelsel ontstaan het. Hoewel opvoedkundige verantwoordbaarheid selde eksplisiet in die vernuwings-inisiatiewe van die huidige regering en sy adviseurs ter sprake kom, hou die volgende beginsels vir onderwysvoorsiening wat in hierdie denkskool voorgehou word, met opvoedkundige verantwoordbaarheid verband:

- Die kurrikulum behoort groter klem te plaas op die ontwikkeling van konseptuele vaardighede en prosesse en minder op parate kennis (NEPI, 1992c: 76).
- Leerlingevalueering behoort meer gerig te wees op leerlingdeelname en die fasilitering van leer as op die seleksie van leerlinge vir verdere studie en werk (NEPI, 1992c: 82).
- Die kurrikulum moet bydra tot die ontwikkeling van kritiese denke, redevoering, reflektering en begryping, en onafhanklike self-kritiese leer bevorder (ANC, 1994: 68).
- Die kurrikulum behoort toeganklik te wees vir leerders uit 'n verskeidenheid van leerkontekste en toepaslike leergeleenthede met die oog op lewenslange leer te bied (ANC, 1994: 109).
- Onderwys moet gerig wees op die volle ontwikkeling van die individu en die samelewing (ANC, 1994a: 60).
- Onderwys moet onderlinge begrip, verdraagsaamheid en vriendskap tussen alle Suid-Afrikaners bevorder (ANC, 1994a: 60).
- Onderwys en opleiding moet op die internasionale terrein geloofwaardig wees en vertroue wek by die nywerheid, dienssektore, voorsieners en leerlinge dat die stelsel aan die doelstellings en verwagtinge kan voldoen (NTB, 1994: 191).

Uit die voorafgaande oorsig volg dat 'n kurrikulum as opvoedkundig-verantwoordbaar kwalifiseer indien dit die kind as 'n afhanklike en intensionele wese binne sy leewêreld ontmoet en ooreenkomstig die waardevoorkeure (onderwysbeskouing van die gemeenskap)

begelei. So gesien, impliseer 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum geldige doelstellings, relevante inhoude, toepaslike metodes en ruimte vir die akkommodering van die taal-, religieuse en kultuurdiversiteit van die samelewing (Gunter, 1969: 113; ANC, 1994a: 60; DNO, 1994: 9 - 10).

4.4 Determinante vir 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum

'n Besinning oor 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum impliseer dat tussen verskillende tipes kurrikulums onderskei kan word, byvoorbeeld tussen 'n kurrikulum wat opvoedkundig-verantwoordbaar is en een wat nie opvoedkundig-verantwoord kan word nie. Die vraag is nou, wat onderskei 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum van 'n kurrikulum wat nie opvoedkundig-verantwoord kan word nie? Watter faktore bepaal of 'n kurrikulum opvoedkundig-verantwoordbaar is? Watter kriteria kan aangelê word om 'n waarde-oordeel oor opvoedkundige verantwoordbaarheid uit te spreek? In hierdie afdeling word enkele bepalende faktore (determinante) vir opvoedkundige verantwoordbaarheid aan die orde gestel as basis vir die latere herleiding van kriteria vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika.

Die leerling, gemeenskap en kennis word gewoonlik uitgesonder as determinante vir die seleksie en formulering van doelstellings vir 'n vakkurrikulum (DNO, 1991: 8; Tyler, 1949: 4 - 5). Vir Zais (1976: 96 - 97) gaan dit egter nie net oor kennis nie, maar hoe daardie kennis bekom word en wat daarmee gedoen word. Hy voeg derhalwe leerteorie by as 'n verdere determinant vir die konstruksie van 'n kurrikulum. Uit dié beskouing van kurrikulum as beide produk én proses (supra 1.4.1(a)), volg dat die wyse waarop die doelstellings en inhoude geoperasionaliseer word, 'n belangrike bydrae lewer tot die uitkomst van die kurrikulum, naamlik die mate waartoe die doelstellings realiseer en aan die verwagtinge van die ouergemeenskap voldoen. Kortom, die wyse waarop die bedoelde kurrikulum praktyk gemaak word, is 'n belangrike bepaler van die opvoedkundige verantwoordbaarheid van die gelewerde kurrikulum. Doelstellings, inhoud en onderrigbenadering kan nie los staan van kennisbeskouing nie, ook nie inhoud en onderrigbenadering van doelstellings of leerinhoud van die konteks van die samelewing nie. Die opvoedkundige verantwoording van 'n

kurrikulum neem 'n aanvang in die formulering van onderwysdoelstellings aan die hand van 'n omvattende ontleding van hierdie determinante. Tyler (1949: 1 - 2) beskou onderwysdoelstellings as van deurslaggewende belang vir die ontwerp en evaluering van die kurrikulum:

"These educational objectives become the criteria by which materials are selected, content is outlined, instructional procedures are developed and tests and examinations are prepared ... in the final analysis objectives are matters of choice, and they must therefore be considered value judgements of those responsible for the school. A comprehensive philosophy of education is necessary to guide in making these judgements."

Aangesien 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum tot die voorsiening van relevante onderwys lei, is De Vries *et al.*, (1992: 29 - 38) se determinante vir relevante onderwys, naamlik onderwysbeleid en die funksie van die skool, ook van toepassing op die opvoedkundige verantwoording van die kurrikulum. In die voorafgaande oorsig word faktore soos die leerling, die samelewing, kennisbeskouing en onderwysbeskouing, as bepalend beskou vir die opvoedkundige verantwoording van die kurrikulum. Hierdie bepalende faktore (determinante) vir opvoedkundige verantwoordbaarheid word vervolgens verder ontleed met die oog op die identifisering van kriteria vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika.

4.4.1 Die leerder in sy totaliteit as determinant vir opvoedkundige verantwoordbaarheid

Pre-tersiêre onderwys het volgens DNO (1988: 132) ten doel om die karakter en inherente moontlikhede van 'n kind as 'n unieke individu optimaal te ontwikkel en hom op te voed en te begelei tot nuttige burgerskap en beroepsbekwaamheid. Indien aanvaar word dat opvoedende skoolonderwys ingestel is op die begeleiding en ontwikkeling van 'n kind in sy opweg-wees na volwassenheid, spreek dit vanself dat die kind se behoeftes, belangstellings en moontlikhede sowel as die verwagtinge wat die gemeenskap stel, as vertrekpunt geneem word vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum. Dit gaan in hierdie bespreking om die wesenskenmerke van die leerling en sy/haar belangstellings, behoeftes en moontlikhede as 'n bepalende faktor van opvoedkundige verantwoordbaarheid. 'n Kurrikulum

kwalifiseer vir opvoedkundige verantwoordbaarheid indien dit die wesenskenmerke van die kind in ag neem en in die lig daarvan aan sy unieke ontwikkelingsbehoefte voldoen. So gesien, bepaal die kind hoe die kurrikulum daar moet uitsien ten einde opvoedkundig-verantwoordbaar te wees. Effektiewe en verantwoordbare begeleiding van die kind vereis dat die opvoeder die kind, soos hy werklik is, ken en begryp en hom met die ideale en moontlikhede van die kind vereenselwig. Die vraag wat die opvoeder moet beantwoord, is: wie en wat is die kind en waarheen is hy op weg? In hierdie verband beskryf De Vries et al. (1992: 60 - 61) die kind aan die hand van die volgende universele kinderantropologiese aspekte:

- Hulpbehoewendheid - die kind is in sy wese afhanklik en hulpbehoewend, en daarom aangewese op begeleiding deur die opvoeder.
- Geborgenheidsoekendheid - die kind hunker na sekuriteit ten einde binne 'n veilige omgewing fisies, geestelik en verstandelik te kan ontwikkel.
- Intensionele wese - die kind openbaar homself as 'n eenheid van liggaam, siel en gees wat willend en deelnemend gerig is op sy eie volwasewording.
- Uniekheid - elke kind eis, as 'n unieke individu, eiesoortige begeleiding op weg na volwaardige volwassenheid.
- Selfstandigwording - die kind is bereid en strewe willend na selfstandigheid, omdat hy selfstandig wil word.

In die opvoedingswerklikheid (Gunter, 1969: 113-126) openbaar die kind hom as afhanklik en hulpbehoewend ten opsigte van taal, die interpretasie en beoordeling van waardes en aspekte van sy fisiese ontwikkeling. Die wenslikheid en noodsaaklikheid van opvoeding en onderwys setel juis in hierdie afhanklike toestand van die kind. Die kind het egter ook 'n behoefte aan geborgenheid deurdat hy hunker na veiligheid, orde, gesag, dissipline en liefde. As intensionele wese beskik die kind oor oophed en moontlikheid om self iemand te wil wees, aanvaar en erken te word en 'n eie wêreld te konstitueer. As unieke wese maak die

kind menswaardigheid hom gelykwaardig aan alle ander mense en geregtig op gelyke onderwysgeleenthede. Die selfstandigwording van die kind verloop aan die hand van verskillende fases en word gekenmerk deur 'n groeiende behoefte aan keuse-vryheid. In sy selfstandigwording openbaar die kind hom as iemand wat gaandeweg verantwoordelikheid vir eie keuses, besluite en ontwikkeling wil en kan aanvaar.

Aangesien die kind egter ook volledig mens is, behoort onderwys op 'n gebalanseerde wyse voorsiening te maak vir intellektuele, emosionele, fisiese, sosiale, beroepsgeoriënteerde, morele, religieuse en estetiese keerkante ten einde seker te maak dat hy in sy totaliteit opgevoed word. Deur byvoorbeeld die klem te swaar op beroepsgereedheid te plaas, kan daartoe lei dat die kind as persoon misken en sy menswaardigheid aangetas word (Kleynscheldt, 1990: 59). Kwalitatiewe ongelykhede tussen leerlinge ten opsigte van verstandsvermoë, temperament, moontlikhede, belangstelling en emosionaliteit is 'n werklikheid. Die inagneming van hierdie werklikheid en die aanvaarding van elke kind as 'n unieke wese met eie vermoëns, talente en ideale, is wesenlik aan skoolopvoeding en noodsaak gedifferensieerde onderwys (DNO, 1988: 83; De Vries *et al.*, 1992: 36). Die opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum staan dus in diens van die kind en wil hom uit sy toestand van afhanklikheid na selfverwesenliking en geestelike volwassenheid begelei. In hierdie opsig is die kind in sy totaliteit 'n bepalende faktor vir opvoedkundige verantwoordbaarheid.

4.4.2 Die samelewing as determinant vir opvoedkundige verantwoordbaarheid

'n Opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum kan nie in isolasie ontwikkel word van die eise wat die kultuurgemeenskap ten opsigte van opvoedende onderwys stel nie (DNO, 1988: 138). Dit is juis deur te voldoen aan die waardes en norme van die gemeenskap dat 'n kurrikulum as opvoedkundig-verantwoordbaar verklaar kan word. Hierdie waardes en norme word vergestalt in die breë onderwysdoelstellings aan die hand waarvan die betrokke gemeenskap sy opvoedingsideale wil nastreef. In die lig van die diversiteit waarvoor die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel voorsiening moet maak, behoort die kurrikulum volgens DNO (1988: 7):

"... die diversiteit van godsdienste, kulture en tale in Suid-Afrika (te) verreken, maar dit moet ook erkenning verleen aan die gemeenskaplikheid wat daarin opgesluit lê. ... Daar

moet ruimte wees dat die onderwys binne die raamwerk van verskillende lewensbeskouings, godsdienstige leerstellings en kulture voorsien kan word."

Teenoor hierdie kultuurgebaseerde beskouing, word sosio-politieke herstrukturering van die samelewing as dié bepalende konteks vir onderwyshervorming in Suid-Afrika beskou (De Vries et al., 1992: 11 - 14). Vir Samuel (1992: 113 - 114) weer, val die klem in die herkonstruksie van die onderwys op die ontwikkeling van 'n demokratiese gemeenskap wat politieke en sosiale geregtigheid aan almal bied.

Ten einde voorsiening te maak vir verskillende waardesisteme in 'n multikulturele samelewing, onderskei Zais (1976: 158 - 159) tussen universele norme, partikuliere norme en alternatiewe norme. Universele norme is norme wat in die algemeen in alle samelewings nagestreef word (bv. eerlikheid), terwyl partikuliere norme (bv. Christelike lewenswaardes) kultuurgebonde is en derhalwe slegs binne bepaalde wêreld- en lewensbeskouings nagevolg word. Teenoor hierdie twee normtipes, plaas Zais alternatiewe norme as:

"... those beliefs and practices that violate culturally accepted norms (universals and specialities) in their attempt to fill a need, solve a problem, or simply to allow a more congruent perception of reality."

Alternatiewe norme word dikwels geassosieer met groepe jongmense wat met 'n teenkultuur op die waardes van die samelewing reageer. Hierdie norme (bv. die hippiekultusse van die sestigerjare) is selde vir erkende subgroepe en die breë samelewing aanvaarbaar en verskil van universele en partikuliere norme in dié sin dat dit keuses bied aan individue in die samelewing, en ook aan kurrikuleerders. Hoewel 'n negatiewe konnotasie in die algemeen aan alternatiewe norme geheg word, kan dit ook bydra tot groeï en vernuwing en sodoende voorkom dat die samelewing stagneer (DOK (AV), 1992d: 3). Hoewel die akkommodering van sodanige alternatiewe norme nie noodwendig tot opvoedkundige verantwoordbaarheid bydra nie, kan die realiteit van die bestaan daarvan nie weggewens word nie. Die wyse waarop hierdie norme in die kurrikulum gehanteer word om leiding aan die leerlinge te gee en hulle tot verantwoordbare besluitneming te begelei, kan egter bydra tot die opvoedkundige verantwoordbaarheid van die kurrikulum.

In Suid-Afrika word, ter wille van die ekonomiese ontwikkeling, sterk aangedring op groter beroepsgerigtheid in die onderwys met die doel om produksie te verhoog en meer opleibare toetreders tot die wêreld van werk te voorsien (De Vries et al., 1992: 16). Die onvermoë van die tradisionele kurrikulum om aan die eise van die werkgewers te voldoen, noop werkgewers om tot 'n groter mate by die hersiening van die kurrikulum betrokke te raak. Aangesien werkgewers verwag dat die formele skoolstelsel opleibare toetreders tot die wêreld van werk sal lewer, is 'n bepaalde graad van inspraak of medeseggenskap in die ontwerp van onderwyskurrikulums nodig (Kleynscheldt, 1990: 62). Aan die ander kant staan Suid-Afrika voor die dilemma van beperkte werkgeleenthede vir sy groeiende bevolking. Volgens De Vries et al., (1992: 19), sal 43,8% van die verwagte 14 miljoen ekonomies aktiewe lede van die bevolking teen die einde van die eeu in die nie-formele sektor 'n heenkome moet vind. In hierdie opsig het die onderwys dus die taak en uitdaging om skoolverlaters op self-emplojering voor te berei en die groot getalle funksioneel-ongeletterde jongmense wat weens Suid-Afrika se politieke erfenis van toepaslike leergeleenthede ontnem is, op die een of ander wyse binne 'n oorkoepelende onderwysplan te akkommodeer. Hoewel hierdie leerders nie binne die formele skoolstelsel geakkommodeer kan word nie, is dit wenslik dat gelykwaardige leergeleenthede binne verskillende leerkontekste gelyke toegang en geleenthede aan almal gebied word. Opvoedkundige verantwoordbaarheid vereis derhalwe dat die skoolkurrikulum ter wille van deurvloeimoonlikhede en mobiliteit in die stelsel, rekening moet hou met die leerbehoefte van diegene wat hulle binne ander leer- en opleidingskontekste bevind.

Aangesien die samelewing tot 'n hoë mate bepaal waartoe opgevoed word en watter inhoud wenslik is, is dit 'n belangrike determinant vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum.

4.4.3 Die seleksie en ordening van kennis as determinant vir opvoedkundige verantwoordbaarheid

Indien die kurrikulum beskou word as 'n operasionele plan wat leerinhoud spesifiseer (supra 1.4.1(a)), ontstaan vroeë soos: Watter leerinhoud word ingesluit? Wat word as kennis beskou? Hoe word kennis georden? In die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum

gaan 'n grondige besinning oor hierdie en ander verbandhoudende vrae die seleksie en ordening van inhoude vooraf en word besluite insake die wesenskenmerke van kennis binne 'n aanvaarbare kennisbeskouing verantwoord. Aangesien 'n diepgaande filosofiese ontleding van die wesenskenmerke van kennis buite die omvang van hierdie studie val, word slegs oorsigtelik na bepaalde kennisbeskouings verwys met die doel om enkele aspekte van inhoudseleksie en -ordering vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum in perspektief te plaas.

Vir Hirst (Brent, 1978: 94 - 135) lê die essensie van kennis in die begrippe, voorstellings en grammatika van taal opgesluit en kan bepaalde vorme van kennis deur taalkundige ontleding en reduksie herlei word. Hy onderskei tussen die volgende basiese vorms van kennis: die empiriese, wiskundige, filosofiese, morele, estetiese, religieuse en historiese. Elkeen van hierdie vorms van kennis sluit 'n netwerk van verwante begrippe in wat logies onafhanklik staan van die netwerke van ander vorme van kennis en bevat 'n unieke toets vir waarheid aan die hand waarvan sy begrippe voorgestel en as onderskeidende voorstellings gevalideer kan word.

Hirst se analise en gevolgtrekking insake die herleibaarheid van enige vorm van kennis tot 'n meer fundamentele, onderskeibare en unieke vorm, bied 'n moontlike ordeningstruktuur vir die ontwerp van 'n breë kurrikulum. Daarmee word egter nie te kenne gegee dat dit die enigste of noodwendig die beste ordeningstruktuur is nie. Alle dissiplines en skoolvakke kan, volgens hierdie beskouing, na een of meer fundamentele vorme van kennis herlei word. Hirst se vorme van kennis bied 'n oop en dinamiese struktuur waarbinne 'n oneindige getal "fields of knowledge" (vakke en/of dissiplines) tot stand gebring en objektiwiteit verseker kan word. Objektiwiteit setel volgens Hirst daarin dat individue, wat self subjektiewe ervarings en vooroordele beleef, binne groepverband ooreenkom om sekere ervarings te erken, dit in simboliese vorm (taal) te beskryf en as norm te gebruik. Kennis word hierdeur aan almal toeganklik gemaak om te ondersoek, te ontleed, te begryp en verder te ontwikkel (ibid, 98). Hierdie grondvorme van kennis ontwikkel derhalwe uit ooreenkomste waartoe in taal besluit word op grond van dialog wat deur die eeue heen gevoer word.

In die proses van beskawing en vooruitgang ontwikkel die grondvorme van kennis uit

gesprekke binne bepaalde belangegroepe, soos wiskundiges, teoloë en moraliste, en kom funksionele kennisstrukture (dissiplines, skoolvakke en onderrigprogramme) tot stand as komplekse werktuie aan die hand waarvan die moderne mens sy weg kan vind en sy leefwêreld kan interpreteer (ibid: 100). Hierin lê die essensie van die kurrikuleerder se kennisvraag opgesluit, naamlik watter kennis en watter ordening? Die antwoord lê in die bepaalde kennisbeskouing wat deur die gemeenskap gehuldig word. Die kurrikuleerder se taak om kriteria vir die seleksie en ordening van kennis te identifiseer, word bemoeilik deurdat verskillende opvattinge van kennis in 'n multikulturele land soos Suid-Afrika gangbaar is.

Volgens Brent (1978: 132) is Hirst se vorme van kennis meer van toepassing op algemene (basiese) onderwys as op gespesialiseerde (akademiese of beroepsgerigte) onderwys. In basiese onderwys word die leerlinge aan die onderskeie vorme blootgestel met die doel dat hulle tot 'n waardering kom ten opsigte van die verskille tussen die vorme en basiese kennis van die verskillende begrippe, waarheidskriteria en werkwyses van elke vorm kan bekom. In dié proses word die inhoud en werkwyses van die vorme van kennis na verskillende kontekste veralgemeen en nuwe kennis in die vorm van breë denkraamwerke ontwikkel. Aangesien basiese onderwys algemeen van aard is, kan die kurrikulum vir dié fase uit 'n klein aantal vakke, wat die grondvorme van kennis op 'n gebalanseerde wyse weerspieël, saamgestel word. Voorkeur word derhalwe verleen aan vakke wat die basiese struktuur van die vorms verlig, eerder as vakke wat op spesialisering afgespits is.

Teenoor Hirst se grondvorme van kennis, staan Freire se opvatting van onderwys as 'n dialektiese interaksie tussen die leerling en die leerkrag aan die hand van 'n tematies geordende geïntegreerde kurrikulum wat die ware aard van die werklikheid reflekteer. Hiermee kom die uiteenlopende opvattinge in die samelewing insake die politiese, ekonomiese en sosiale dimensies van die werklikheid onmiddellik ter sprake. So beskou Freire die tradisionele kurrikulum as deel van 'n versluiering van die onderliggende ekonomiese en maatskaplike realiteite van die kapitalistiese stelsel wat mense as *verdruktes* in 'n valse bewustheid gevange hou. Onder verdruktes sluit Freire, benewens die armes en agtergeblewenes, ook daardie leerlinge in wat aan sy *banking concept of education* onderwerp is. Volgens Freire kan kennis van die waarheid slegs ontdek word deur die invoering van

Marx se *praxis* (bewustelike aksie) as:

"... the activity of entering positively into the dialectical interchange at work in human development by means of action - by actively taking the side of the oppressed, actively seeking to live their experience of oppression in solidarity with them." (Brent, 1978: 83).

In die mate waartoe die kurrikuluminhoud en die wyse waarop dit georganiseer word, aansluit by die leëwêreld en ontwikkelingstadium van die leerling en bydra tot die ontwerp van effektiewe leergeleenthede waarin die leerling basiese kennis en vaardighede verwerf en toenemend verantwoordelikheid vir sy eie leer en ontwikkeling aanvaar, is dit 'n bepalende faktor vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare vakkurrikulum.

4.4.4 Onderwysbeskouing as determinant vir opvoedkundige verantwoordbaarheid

'n Onderwyskurrikulum is in die algemeen op 'n onderliggende onderwysbeskouing gebaseer. Aangesien 'n onderwysbeskouing, as 'n komponent van 'n breër lewensbeskouing, bepalend is vir die waardes wat binne 'n bepaalde onderwyspraktyk gehuldig word, is dit 'n belangrike determinant van opvoedkundige verantwoordbaarheid. Uit 'n ontleding van die onderwysbeskouing (opvattinge aangaande kinders, leer, die skool en uitkomst) kan kriteria vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum herlei word. Opvoedkundige verantwoording impliseer in hierdie sin dat die essensies van sodanige opvattinge in die lig van aanvaarde norme verantwoord word.

Zais (1976: 97) beskou leerteorie as een van die grondslae van die kurrikulum. Die beskouing wat aangaande leerteorieë gehuldig word en die voorkeure wat in dié verband geld, hang saam met die kindbeeld en die onderwysbeskouing en -benadering wat in die betrokke skool en gemeenskap aanvaar word. Vir Iran-Nejad (1990: 593 - 594) dra die beskouing van leer as die internalisering van kennis onder eksterne beheer, by tot die oorbeklemtoning van memorisering, sinlose drilwerk van irrelevante inhoude en motiveringsprobleme soos ang,

vrees vir mislukking, bekommernis oor tyd en taakvereistes.

Hierteenoor staan die beskouing van leer as die rekonseptualisering van reeds verworwe kennis en die assimilasie van nuwe kennis in bestaande konseptuele raamwerke deur dinamiese interne self-regulering. In hierdie beskouing val die klem op die vermoë om oor eie denke te besin (reflektering of meta-kognisie) en dit te beheer deur leerstrategieë te beplan en, waar toepaslik, ooreenkomstig die eise van spesifieke leertake te hersien. Meta-kognisie word deur Bonds *et al.* (1992: 56) beskryf as kennis en bewustheid van eie denkprosesse en die vermoë om eie denke te monitor, te reguleer en te evalueer. In 'n meta-kognitiewe leerstyl stel die leerling sy eie doelwitte, streef dit selfstandig na, oefen self kontrole uit om die kwaliteit van leeruitkomste te bepaal en die effektiwiteit van sy leer te verbeter (DOK:AV, 1992: 13 - 14). 'n Onderwysbeskouing wat nie ruimte laat aan leerlinge om aktief deel te neem aan sy eie ontwikkeling nie, kan nie as opvoedkundig-verantwoordbaar beskou word nie.

Uit Gunter (1969, 113-126) se beskrywing van die wesenskenmerke van die opvoedingsverskynsel en die pedagogiese norme wat daarmee saamhang, kan afgelei word dat 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum voorsiening moet maak dat die kind as 'n menswaardige persoon erken word en binne 'n veilige en geborgde omgewing, toepaslike steun ontvang ten opsigte van sy werklike ontwikkelingsbehoeftes.

Skoolonderwys is enersyds gerig op die ontwikkeling van die moontlikhede en vermoëns van die leerling en andersyds op die voorbereiding van die leerling op toetrede tot die samelewing en die wêreld van werk. In enige besinning oor skoolonderwys as toekomsgerigte handeling, ontstaan die vraag na die eindbestemming. Waarheen is skoolonderwys op weg met die leerling? Watter leeruitkomste word in die vooruitsig gestel? Die realiteit dat hierdie vraag steeds wêreldwyd gevra word, dui moontlik op die veranderende aard van onderwysbehoeftes. Binne hierdie konteks word die ontwikkeling van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum gekonseptualiseer as 'n voortdurende proses wat deur navorsing, eksperimentele toetsing en deurlopende evaluering gekenmerk word. Hierdie proses kan egter nie effektief en verantwoordbaar verloop indien die kurrikuleerder nie 'n duidelike beeld het van die uitkomste wat deur die gemeenskap as wenslik geag word nie. Marzano (1994, 46) hou in

sy model vir 'n "outcomes-based approach to teaching" die volgende leeruitkomste as doelstellings voor:

- 'n Divergente denker wat 'n verskeidenheid denkstrategieë gebruik en oor sy eie denke reflekteer.
- 'n Bedrewe inligtingsprosesseerder wat inligting effektief interpreteer en sintetiseer en 'n verskeidenheid tegnieke aanwend vir die insameling van inligting.
- 'n Effektiewe kommunikeerder wat sy idees duidelik en effektief uitdruk en 'n verskeidenheid kommunikasiemediums gebruik.
- 'n Lojale medewerker wat streef na die verwesenliking van die groep se doelstellings en bydra tot die instandhouding van die groep.
- 'n Self-regulerende leerder wat vir homself doelstellings stel, volhard onder moeilike omstandighede en hom inspan om sy beste te lewer.
- 'n Gemeenskapsbouer wat deelneem aan die demokratiese proses, tot die identifisering en oplossing van gemeenskapsprobleme bydra en die basiese waardes van die gemeenskap verstaan.
- 'n Geduldige leerder wat die verskille in opvattinge en waardes tussen verskillende sosiale en etniese groepe verstaan, effektief saamwerk met mense wat ander waardes huldig en konflikte op 'n positiewe wyse bylê.

Binne die Suid-Afrikaanse konteks stel De Vries et al. (1992: 31 - 32) die volgende doelstellings as wenslike uitkomste voor:

- Godsdienstige vorming op grond van eie oortuiging.

- Die handhawing en uitbouing van kulturele waardes.
- Die verhoging van die materiële lewenspeil deurdat die leerder die nodige kennis en vaardighede sal bekom om ekonomies produktief te wees.
- Die bevordering van innoverende vaardighede, aanpassingsvermoë en die bevordering van 'n produktiwiteitsgerigte werketiek.
- Die aankweek van positiewe burgerlike gesindhede ten opsigte van politieke weerbaarheid, die bewaring van die omgewing en die hantering van sosiale probleme.
- Die bevordering van die totale opvoeding van die kind.

Die opvoedkundige verantwoording van die kurrikulum impliseer dat die voorgestelde leeruitkomste, tesame met die opvattinge aangaande leer, die kind en die skool, beoordeel word in die lig van wat in die gemeenskap as goed, mooi en aanvaarbaar beskou word. In hierdie opsig is die opvoedkundige beskouing van die gemeenskap 'n bepalende faktor vir opvoedkundige verantwoordbaarheid.

4.4.5 Die skool as opvoedingsinstituut as determinant vir opvoedkundige verantwoordbaarheid

Hoewel die skool in die eerste plek vir die intellektuele ontwikkeling van die leerling en die ontsluiting van sy moontlikhede en vermoëns verantwoordelik is, moet dit ook die leerling voorberei vir die eise van die wêreld van werk, hom oriënteer vir inskakeling in die samelewing en hom of haar deur toepaslike opvoeding begelei om te voldoen aan die aanvaarde norme en waardes van die samelewing (DNO, 1988: 1 - 2). 'n Effektiewe opvoedkundig-verantwoordbare onderwyspraktyk impliseer dat alle aktiwiteite van die skool opvoedend van aard moet wees. Hoewel die skool primêr verantwoordelik is vir die intellektuele ontwikkeling van die leerling, skuif 'n al groter deel van die opvoedingsverantwoordelikhede

van tradisionele familiestrukture oor na die terrein van die skool en word toenemend van skole verwag om opleibare toetreders tot die werkplek te lewer. Van Manen merk in dié verband op dat ouers se belangstelling en sorg vir hulle kinders algaande deur eie belang, versorging en uitlewing in die beroepswêreld vervang word. Namate kommunikasie tussen die geslagte verswak, wend jong ouers hulle toenemend na selfhelpboeke vir die opvoeding van hulle kinders. Aangesien die raad wat voorsien word dikwels uiteenlopend en weersprekend van aard is, verlaat die ouers hulle al meer op die skool om die opvoedingsrol oor te neem. Hiervan sê Van Manen (1994: 146 - 147):

"... pressures from peers, the commerce industry, and the media have seriously displaced the influence spheres of parents, teachers, the extended family, and the neighborhood. ... Family, school, neighborhood, and communities have changed and are less likely to offer the sheltered pedagogical spaces wherein children can find supportive and protective areas in which to live, play, explore, learn, and develop."

en verder:

"The more complex and troublesome the contradictions of bringing up and educating children, the greater the need for a concept of pedagogy that can deal with these complexities."

Ten einde opvoedkundig-verantwoordbare onderwys te voorsien, moet die skool 'n betekenisvolle bydrae lewer tot die ontwerp van die kurrikulum en veral die verbesondering daarvan vir plaaslike omstandighede ooreenkomstig die behoeftes en verwagtinge van sy leerlinge en die betrokke samelewing. Kleynscheldt (1990: 61) wys in dié verband op die probleem dat die oriëntering van die leerling ten opsigte van die wêreld van werk in inrigtings (skole) geskied wat grootliks van die buitewêreld afgesny is en deur leerkragte uitgevoer word wat self nie goeie kenners van die gebied is nie en ook nie ondervinding het van werk-omgewings buite die skool nie. In die tweede plek moet die skool die kurrikulum op 'n verantwoordelike wyse implementeer sodat die doelstellings daarvan optimaal nagestreef word en daar op 'n effektiewe wyse binne 'n gunstige skoolklimaat voldoen word aan die verwagtinge en moontlikhede van die betrokke leerlinge. In hierdie proses word die bedoelde

kurrikulum getransformeer tot 'n gelewerde kurrikulum as 'n afbeelding van die bedoelde kurrikulum ooreenkomstig die opvattinge van die leerkrag en die behoeftes van die leerlinge (Van Manen, 1994: 150). 'n Parate onderwyspersoneel, deurlopende evaluering, indiensopleiding en die ontwikkeling van 'n gunstige skoolklimaat en 'n gesonde leerkultuur is belangrike bepalers vir die effektiewe praktykmaking van die bedoelde kurrikulum.

Dit is die skool se taak om by te dra tot die relevansie van die kurrikulum deur dit so te verbeter en te implementeer dat voldoen word aan die werklike behoeftes van die betrokke teikengroep ten opsigte van taal, godsdiens, kultuur en waardes. Die effektiwiteit waarmee die skool hierdie taak kan verrig word bepaal deur die opvoedkundige klimaat wat in die skool geskep en instand gehou word. Effektiewe onderwys gaan hand aan hand met gemotiveerde leerlinge wat spontaan deelneem aan die aktiwiteite van die skool en wat medeverantwoordelikheid aanvaar vir hul eie vorming en ontwikkeling binne individuele en groepsverband. De Vries et al. (1992: 33) sê verder in dié verband:

"Afgesien van watter onderwysstelsel in die toekoms van krag sal wees, sal dit steeds die kwaliteit van die klaskamergebeure wees wat sal bepaal hoe geslaagd en relevant die onderwys sal wees. Daarom sal die relevansie van inhoude, die gehalte van die opvoeders, asook die metodes wat hulle sal aanwend om die onderwysdoelstellings te verwesenlik, van wesenlike belang wees."

In die sin dat 'n gunstige skoolklimaat die leerling uitnoodig om aktief deel te neem aan sy eie ontwikkeling, pligsgetrou te werk en hoë ideale en waardes na te streef, vorm skoolklimaat 'n belangrike determinant vir opvoedkundige verantwoordbaarheid. Sonder 'n gunstige skoolklimaat kan daar nie sprake wees van die effektiewe praktykmaking van die kurrikulum nie. Binne hierdie skoolklimaat ontwikkel die skool 'n leerkultuur waarin die leerling sentraal staan en op onbevange wyse verken, ondersoek, skep, leer en ontwikkel. 'n Gunstige skoolklimaat as determinant vir opvoedkundige verantwoordbaarheid, bied verder aan die leerkragte 'n aangename en skeppende werkomgewing om as professionele opvoeders na uitnemendheid te streef, student te bly en onderrig-leergeleenthede te ontwerp waarin leerlinge op aktiewe wyse kan deelneem, basiese kennis, vaardighede en positiewe gesindhede kan ontwikkel en gaandeweg groter verantwoordelikheid vir hul eie leer en ontwikkeling kan aanvaar.

Weens die komplekse aard van onderwys en opvoeding, staan die bogenoemde determinante nie in isolasie van mekaar nie, maar vorm dit breë interafhanklike domeine binne die onderwyswerklikheid. Daar word nie voorgegee dat hierdie die enigste determinante vir opvoedkundige-verantwoordbaarheid is nie of dat die bepaalde ordening die beste is nie. In die lig van hierdie determinante vir opvoedkundige verantwoordbaarheid word vervolgens oorgegaan tot die identifisering van kriteria vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika. Daar bestaan nie noodwendig 'n eenduidige afparing tussen determinante vir opvoedkundige-verantwoordbaarheid en kriteria vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum nie. Dit is moontlik om uit sommige determinante meer as een kriterium af te lei, terwyl sommige kriteria op meer as een determinant betrekking mag hê. Die bedoeling is ook nie om 'n omvattende lys van kriteria saam te stel nie. Daar word hoogstens 'n aantal makro-kriteria aan die orde gestel om as voorbeelde en ordeningstruktuur te dien vir die identifisering van ontwerpkriteria deur kurrikuleerders vir die bepaalde situasie.

4.5 Makrokriteria vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum binne Suid-Afrikaanse konteks

Die ontwikkeling van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum plaas 'n besondere verantwoordelikheid op die kurrikuleerder, naamlik om toe te sien dat die kurrikulum aan die waardevoorkeure, vereistes, verwagtinge en standarde van die gemeenskap voldoen. In 'n ontwikkelende land, soos die geval met Suid-Afrika, het die kurrikuleerder 'n verdere funksie, naamlik om die ontwikkelende gemeenskap te ondersteun om sy diepere begeertes insake onderwys, opvoeding en ontwikkeling aan die lig te bring. Ten einde tot helderheid oor sodanige vereistes en verwagtinge te kom, is dit wenslik dat alle tersaaklike faktore (leerling, gesinslewe, samelewing, werkplek, doelstellings, inhoud, onderrig- en evalueringstrategieë en verwagte leeruitkomst) sorgvuldig ontleed word met die doel om die essensies daarvan aan die lig te bring en kriteria te identifiseer aan die hand waarvan 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum ontwerp kan word.

Aangesien hierdie omvangryke taak nie in 'n studie soos hierdie volledig uitgevoer kan word

nie, word volstaan met die seleksie van kriteria binne die domein van die determinante vir opvoedkundige verantwoordbaarheid wat hierbo (supra par. 4.4) afgelei is. Gesien die ingewikkelde, dinamiese en normatiewe aard van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum kan dit nie aan die hand van strakke voorskrifte ontwikkel word nie. Gevolglik word enkele makrokriteria vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vervolgens as voorbeelde voorgedhou. Die bedoeling is nie om bepaalde strakke kriteria vir die ontwerpproses voor te stel of om 'n volledige lys van kriteria saam te stel nie, maar eerder om 'n strategie voor te hou aan die hand waarvan 'n kurrikuleerder kriteria kan herlei in die lig van die bepaalde onderwyspraktyk waarvoor hy te staan kom. Vir die doel van hierdie studie word die begrip criterium derhalwe nie as 'n strakke maatstaf vir beoordeling beskou nie, maar eerder as 'n riglyn, beginsel of 'n kenmerk om 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum te onderskei van 'n kurrikulum wat nie opvoedkundig verantwoord kan word nie.

Die opvatting dat die essensiële betekenis van opvoedkundige verantwoordbaarheid binne die onderwysbeskouing van die betrokke gemeenskap lê, beteken nie dat daar 'n oneindige aantal onafhanklike opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulums bestaan nie. Opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulums vertoon in die lig van die universele kenmerke van onderwys en opvoeding, die wesenskenmerke van die kind en die interafhanklikheid van gemeenskappe, state en lande, bepaalde gemeenskaplike kenmerke. In die aanvaarding van onderwys en opvoeding as universele verskynsels en die bestaan van universele waardes en norme vir opvoedkundige verantwoordbaarheid, lê die moontlikheid vir 'n bepaalde gemeenskap om 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum ooreenkomstig sy eie lewensbeskoulike opvatting tot stand te bring. Hiermee word die essensie van die skool en leerkrag se deelname aan die orde gestel, naamlik om die kurrikulum aan te vul en te verbesonder in die lig van die onderwysbehoeftes op die plaaslike vlak.

In hierdie studie word derhalwe gesoek na kriteria vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum op die plaaslike vlak. Hoewel bepaalde kriteria as voorbeelde voorgedhou word, beteken dit nie dat dié kriteria as omvattend en volledig beskou word of dat hulle onderling uitsluitend is nie. Trouens, in sommige gevalle is oorvleueling onvermydelik aangesien dieselfde veranderlikes op verskillende aspekte van onderwysvoorsiening van toepassing is. Hierdie oorvleueling sal aan die lig kom waar die voorgestelde makrokriteria

later tot ontwerp kriteria uitgebou, verfyn en afgerond word.

4.5.1 Kontekstuele geldigheid as makrokriterium vir opvoedkundige verantwoordbaarheid

Kontekstuele geldigheid as kriterium vir opvoedkundige verantwoordbaarheid bepaal dat oplossings vir bepaalde onderwysprobleme binne die konteks van die betrokke stelsel gesoek word. Die tradisionele kurrikuleringspraktyk in Suid-Afrika, waar die kurrikulum ten spyte van 'n substansiële onderontwikkelde Derde Wêreld-komponent in die samelewing, sterk op Westerse norme en leefwyses geskoei is, voldoen nie aan hierdie kriterium nie. Die kontekstuele geldigheid van die onderwyskurrikulum in Suid-Afrika is van besondere belang vanweë die diversiteit in die land se bevolking en die sosio-maatskaplike toestande waarin die meerderheid van die bevolking leef (RGN, 1990: 23). Ten einde in die spesifieke onderwys-behoefte van bepaalde leerlinggroepe te kan voorsien, is dit noodsaaklik dat leerinhoud en onderrigbenaderings aansluit by die ervaringswêreld van die betrokke leerlinge. 'n Omvattende situasie-analise is 'n noodsaaklike vereiste om die essensies van hierdie ervaringswêreld aan die lig te bring.

Die vraag is nou aan watter kriteria die onderwyspraktyk moet voldoen ten einde by te dra tot die skep van beter lewensvooruitsigte, intergroep skakeling en -verhoudinge in Suid-Afrika? Onderwys in 'n veranderende Suid-Afrika moet volgens die RGN (1990: 26 - 45) voorsiening maak vir gelyke onderwysgeleenthede, godsdienstvryheid, keusemoontlikhede, intergroepkontak, die vestiging van 'n nuwe Suid-Afrikaanse identiteit en moedertaalonderwys vir soverre dit uitvoerbaar is. In die lig van die historiese ongelykheid in onderwysgeleenthede in Suid-Afrika en die ongelykhede en agterstande wat daaruit voortgespruit het, die gaping tussen die skool en samelewing (insluitend die werkplek) en die verwydering tussen die verskillende bevolkingsgroepe, sluit kontekstuele geldigheid in dat 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum (ANC, 1994a: 60 - 66; De Vries et al., 1992: 58 - 62); DNO, 1994: 9 - 15):

- die ervaringswêreld en spesifieke ontwikkelingsbehoefte van die leerling as die

vertrekpunt neem en gelyke onderwysgeleenthede aan alle leerlinge bied;

- klem plaas op die uitwissing van ontwikkelingsagterstande en die skep van positiewe lewensverwagtinge by alle leerlinge;
- diversiteit ten opsigte van taal, kultuur en godsdiens respekteer en ruimte laat vir die ontwikkeling en beoefening daarvan;
- voorsiening maak vir die bestryding van die geweldskultuur en die bevordering van versoening, vrede en voorspoed;
- die ontwikkeling van 'n gesonde werketiek, sosiale verantwoordelikheid en 'n persoonlike lewensmissie bevorder;
- begeleiding bied aan ouers en voogde om hul belangrike ondersteuningsrol op 'n opbouende en effektiewe wyse te vervul.

4.5.2 Soepele onderwysbeleid as makrokriterium vir opvoedkundige verantwoordbaarheid

Die diversiteit van die Suid-Afrikaanse samelewing ten opsigte van bevolkingsamestelling, lewensomstandighede en ekonomiese aktiwiteite vereis 'n soepele onderwysbeleid ten einde in die uiteenlopende onderwysbehoefte en verwagtinge van die verskillende gemeenskappe te voldoen (De Vries et al., 23 - 24; NEPI, 1992c: 77 - 78). Opvoedkundige verantwoordbaarheid vereis daarteenoor dat beskikbare fasiliteite en menslike hulpbronne optimaal benut word om groeipunte te skep en kwaliteit en uitnemendheid in alle leergeleenthede na te streef. 'n Strakke en voorskriftelike onderwysstelsel belemmer groei en ontwikkeling en bevorder eenvormigheid en middelmatigheid. Waarna gesoek word is 'n onderwysbeleid wat ruimte laat aan kurrikuleerders op alle vlakke om op 'n skeppende wyse uiting te gee aan hulle kreatiwiteit, oorspronklikheid en verbeelding. Die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir 'n komplekse multikulturele samelewing soos

dié in Suid-Afrika, vereis dat kurrikulumontwikkeling op 'n demokratiese wyse binne 'n gedesentraliseerde stelsel bedryf word. 'n Outokratiese, gesentraliseerde en ideologies-gedrewe onderwysstelsel bied nie die nodige ruimte om 'n opvoedkundig-verantwoordbare onderwyspraktyk te stig en instand te hou nie (Steyn, 1990: 85 - 90).

Die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum is derhalwe afhanklik van 'n onderwysbeleid wat nasionale belange bevorder en ruimte laat om diversiteit in die breër gemeenskap op 'n demokratiese wyse te akkommodeer. Die uitvoering hiervan vereis 'n soepele beleid wat ruimte laat vir die aanpassing van die kurrikulum op streeks- en plaaslike vlakke ooreenkomstig die spesifieke ontwikkelingsbehoefte van bepaalde teikengroepe. 'n Soepele onderwysbeleid beteken egter nie dat nasionale eenheid verwaarloos word nie. In die teendeel skep 'n soepele onderwysbeleid juis eie waarde by individue en gemeenskappe deur die bevordering van demokratiese beginsels binne 'n kultuur van mede-eienaarskap en vryheid. 'n Soepele onderwysbeleid is derhalwe gerig op die nastrewing van nasionale trots, loyaliteit aan streeks- en nasionale owerhede, die vestiging van sterk en gesonde gemeenskapstrukture vir onderwysvoorsiening (De Vries *et al.*, 1992: 50 - 51).

'n Netjies geformuleerde en tegnies korrekte onderwysbeleid is egter nie voldoende om 'n opvoedkundig-verantwoordbare onderwyspraktyk tot stand te bring nie. Die legitimiteit van die proses waardeur die beleid ontwikkel, geformuleer en aanvaar word, is van deurslaggewende belang vir die ontwikkeling en implementering van 'n relevante en aanvaarbare kurrikulum (NEPI, 1992c: 65 - 66). Onderlinge vertroue, wedersydse begrip, erkenning en aanvaarding, demokratiese inspraak en 'n gemeenskaplike onderwysvisie, is voorvereistes vir die ontwikkeling en effektiewe implementering van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum. In die Suid-Afrikaanse situasie kan onderwysbeleid tot die ontwikkeling van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum bydra deur die volgende as prioriteite na te streef (De Vries *et al.*, 1992: 71; Steyn, 1990: 86):

- Nasionale eenheid onder bevolkingsgroepe en loyaliteit aan streeks- en nasionale owerhede.
- Die optimale ontwikkeling en benutting van beskikbare fasiliteite en menslike

hulpbronne.

- Nastrewing van universele opvoedkundige doelstellings en die akkommodering van groepspešifieke lewenswaardes.
- Die voorsiening van gelyke onderwysgeleenthede, met keusemoontlikhede en ruimte vir verbesondering en aanvulling op die plaaslike vlak.
- Demokratiese deelname aan die formulering en aanvaarding van onderwysbeleid.
- Die vestiging van toepaslike gemeenskapstrukture vir onderwysvoorsiening wat gemeenskapsbetrokkenheid in die sosio-maatskaplike rekonstruksie en opbou van die samelewing bevorder.
- Die vestiging van toepaslike strukture vir kurrikulumontwikkeling waarin skole as die eenheid vir ontwikkeling dien en ruimte gelaat word vir oorspronklikheid, kreatiwiteit en ondernemingsgees.

4.5.3 Wetenskaplik-verantwoordbare kurrikulering as makrokriterium vir opvoedkundige verantwoordbaarheid

Wetenskaplik-verantwoordbare kurrikulumontwikkeling neem die outentieke onderwys-behoeftes van 'n land en sy onderskeie gemeenskappe as die vertrekpunt en ontwerp in die lig daarvan 'n kurrikulum om die ideale toestand, naamlik dit wat behoort te wees, na te streef (Hooghoff, 1994). Wetenskaplik-verantwoordbare kurrikulering vereis dat 'n algemeen aanvaarbare kurrikulummodel gebruik word, kundiges (kurrikulum-, vak-, onderwys-, situasie- en navorsingskundiges) betrokke is, toepaslike navorsing uitgevoer word en dat die ontwerpproses op 'n deurlopende basis ge-evalueer word. Die opvoedkundige verantwoording van die kurrikulum is tot 'n groot mate afhanklik van die wetenskaplike verantwoordbaarheid van die proses waardeur dit tot stand gekom het (Jansen, 1986: 57 - 58).

In die lig van ontoereikende kurrikulumbestuur en die gebrek aan 'n toepaslike evalueringsplan vir die breë kurrikulum, is kurrikulumvernuwing in Suid-Afrika dikwels fragmentaries ingevoer. 'n Groot verskeidenheid losstaande vakke is in dié proses op 'n ongekoördineerde wyse tot die breë kurrikulum toegevoeg. Hoewel omvattende navorsingsprojekte insake kurrikulumontwikkeling onderneem is en die oorsake van gebrekkige leeruitkomste indringend ondersoek is, het navorsing binne die konteks van die Suid-Afrikaanse onderwyspraktik in die verlede slegs 'n beperkte uitwerking op kurrikulumvernuwing gehad. In die algemeen lei navorsing tot verdere navorsing eerder as dat die resultate konstruktief tot die verbetering van die onderwyspraktik aangewend is. Die meer resente voorbeelde hiervan is die 1981 RGN-ondersoek na Onderwysvoorsiening, die uitgerekte ontwikkelingsproses wat op die KUMSA-model uitgeloop het en die 1987 Verslag van die Presidentsraad oor die Jeug van Suid-Afrika wat, ten spyte van betekenisvolle aanbevelings insake skoolleerplanne, nie in toepaslike aksieplanne omskep is nie.

Die ontwikkeling van modelle vir kurrikulumontwikkeling, benutting van kundiges, navorsing en evaluering, lewer essensiële bydraes tot die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum. Indien hierdie bydraes egter tot die bedoelde kurrikulum beperk bly en nie binne 'n breër spanverband tot die gelewerde kurrikulum deurgevoer word nie, kan daar nie sprake wees van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikuleringspraktik nie. Binne hierdie breër spanverband kan die leerkrag 'n deurslaggewende bydrae lewer in die opvoedkundige verantwoording van die kurrikulum deur algemene kerninhoud tot leerinhoud uit te bou wat aan die leerbehoefte van die spesifieke teikengroep voldoen. In die Suid-Afrikaanse onderwyspraktik is die rol van die leerkrag (en die skoolhoof) in kurrikulumontwikkeling egter grootliks tot mikro-kurrikulering op skoolvlak beperk. Hoewel betekenisvolle bydraes by wyse van voordiens- en indiensopleiding veral sedert die middel tagtigerjare gelewer is, het die groter kundigheid wat hierdeur ontwikkel is, nog nie tot die algemene kurrikuleringspraktik deurgesuur nie. Volgehoue pogings om leerkragte aktief betrokke te maak by kurrikulumontwikkeling en hulle bewus te maak van die noodsaaklikheid van hulle deelname, bly derhalwe 'n prioriteit. Vir Carl gaan dit egter om meer as 'n bewuswording van verantwoordelikhede. Die leerkrag behoort op die hoogte te wees van die verskillende fases van kurrikulumontwikkeling en oor 'n deeglike kennis van kurrikulumteorie, insluitend kurrikulumontwerp, kurrikuleringsmodelle, disseminasiestrategieë, implementeringsstrategieë

en evaluering te beskik (Carl, 1986: 412 - 417).

Wetenskaplik-verantwoordbare kurrikulering as kriterium vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vereis binne die konteks van hierdie studie dat die geldigheid van leerkragte se bydraes tot die ontwerp van toepaslike leergeleenthede waardeur en optimaal benut word. Waar leerkragte nie oor die nodige kundigheid beskik nie, behoort opleiding as 'n hoë prioriteit gestel te word aangesien opvoedkundige verantwoordbaarheid ten nouste saamhang met die effektiewe praktykmaking van die bedoelde kurrikulum, insluitend die beoordeling van leeruitkomste en die benutting daarvan om die onderrig-leerpraktyk verder te verbeter (Gipps, 1994). Sonder die oordeel, besluitneming en handeling van 'n professioneel verantwoordbare leerkrag kan daar nie sprake wees van die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum wat gelyke geleenthede aan alle leerlinge bied en deure na verdere onderwys- en opleidingsgeleenthede oopmaak nie. Wetenskaplik-verantwoordbare kurrikulering binne hierdie konteks vereis derhalwe dat die problematiek van ondergekwalfiseerde leerkragte, omslagtige vernuwingspraktyke, gebrek aan toepaslike kurrikulummateriaal en ontoereikende ondersteuning in die vorm van vakadvies en indiensopleiding aan leerkragte nie as losstaande aangeleenthede gehanteer word nie (Kahn, 1994: 27).

Die ontwerp en implementering van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum verloop derhalwe hand-aan-hand met die ontwikkeling van kurrikulumkundigheid by leerkragte en die insluiting van leerkragte op toepaslike besluitnemingspunte, byvoorbeeld by die insameling van inligting, die evaluering van uitkomste, besinning oor vakdoelstellings en die beplanning van indiensopleiding. Die identifisering van goeie onderrigpraktyke, die vestiging van 'n gesonde onderrig- en leerkultuur, die skepping van geleenthede waar leerkragte van mekaar kan leer en die benutting van leerkragte as indiensopleiers is sleutelfaktore in die effektiewe praktykmaking van 'n vakkurrikulum (Van der Westhuizen, 1992: 9).

4.5.4 Opvoedkundig-regverdigbare doelstellings as makrokriterium vir opvoedkundige verantwoordbaarheid

Die doel van skoolonderwys is om enersyds die leerlinge te begelei om hul moontlikhede en

belangstellings te ontwikkel en andersyds om die wetenskaplike, tegnologiese, ekonomiese en maatskaplike ontwikkeling van die land te bevorder deur bekwame toetreders tot naskoolse onderwys- en opleidingsgeleenthede en tot die wêreld van werk te lewer. Onderwysdoelstellings moet derhalwe rekening hou met die aanlegte, vermoëns en belangstellings van die leerlinge en relevant wees ten opsigte van die werk- en leefwêreld. In die tradisionele Suid-Afrikaanse kurrikulum val die klem in geantisipeerde leeruitkomste egter oorwegend op akademiese bekwaamhede terwyl slegs 'n geringe persentasie leerlinge die geleentheid kry om meer beroepsgerigte kurrikulums in tegniese-, handels-, landbou- en huishoudkunde-studierigtings te volg (RGN, 1981: 32 - 33; 139 - 140; ANC, 1994a: 65).

In die lig van die gaping tussen akademiese kwalifikasies en die eise wat deur werkgewers gestel word en die beperkte oordraagbaarheid van die bekwaamhede waaroor skoolverlaters beskik, kan die tradisionele stelsel nie opvoedkundig verantwoord word nie. Indien aanvaar word dat leerinhoud relevant moet wees ten opsigte van die kind in sy totaliteit, is dit noodsaaklik dat die onderskeie vakke in die kurrikulum tot 'n hegte eenheid saamgesnoer word, en programme insluit wat die leerling ondersteun in die keuses en waarde-oordele waarvoor hy of sy daagliks te staan kom. Die werklikheidsbeeld wat uit 'n losse saambondeling van leerinhoud na vore kom, is nie 'n getroue afbeelding van die leerling se ervaringswêreld nie en dra derhalwe nie effektief by tot betekenisgewing aan die werklikheid en tot voorbereiding van leerlinge op toetrede tot die samelewing en die werkplek nie.

Hoewel aanvullende programme soos Jeugweerbaarheid en Lewensopvoeding groter samehang in die breë kurrikulum bewerkstellig, word die invloed daarvan beperk deurdat sodanige programme dikwels in isolasie van die ander skoolvakke ontwikkel en bepaalde waardestelsels aan die hand daarvan op 'n kunsmatige wyse in die skoolkurrikulum aan die orde gestel word. Die tradisionele kurrikulum vertoon dus 'n losse samehang van oorwegend akademiese vakke wat nie die leerlinge behoorlik voorberei op toetrede tot die wêreld van werk nie en hulle nie voldoende ondersteun in die hantering van die sosiale dilemmas waarin hulle dikwels beland nie (Stone, 1991: 125 - 127; DNO, 1992: 39 - 40).

Hierdie toedrag van sake kan toegeskryf word aan die gebrek aan geldige en algemeen aanvaarde doelstellings vir skoolonderwys. Alvorens sodanige doelstellings egter geformuleer

kan word, moet helderheid verkry word aangaande watter uitkomst as wenslik beskou word en algemeen aanvaarbaar is binne die uiteenlopende lewensbeskoulike standpunte van die gebruikers van die kurrikulum. Die vraag is derhalwe watter leeruitkomst, met inagneming van universele norme, binne 'n bepaalde lewensbeskoulike opvatting as opvoedkundig-verantwoordbaar beskou word en derhalwe kan bydra tot die effektiewe voorbereiding van die leerlinge op toetrede tot verdere onderwys-, opleidings- en werkgeleenthede?

Om tot groter helderheid te kom, is dit wenslik om die bekwaamhede en funksionering van studente en volwassenes in die samelewing, werkplek en naskoolse onderwys- en opleidings-institute te ontleed. Uit sodanige ontledings blyk dit dat tradisionele vakinhoud nie in die samelewing as geïsoleerde brokkies kennis in hulle eie reg benut word nie. Die samelewings-werklikheid vorm 'n geïntegreerde geheel waarin kennis en vaardighede uit verskeie skoolvakke, dissiplines en ander kennisstrukture dikwels binne breë kontekste, byvoorbeeld omgewingsbewaring, landbounavorsing en bevolkingsontwikkeling, toegepas word. Die implikasie hiervan is dat groter klem in die kurrikulum geplaas word op die toepassing van kennis en vaardighede binne realistiese leefwêreldkontekste.

Hiermee word die belangrike rol van relevante vakgebaseerde inhoude egter nie misken nie, trouens die kwaliteit van toepassing in realistiese kontekste is direk afhanklik van die kwaliteit van die kennis en vaardighede waaroor die leerling beskik. Die verskil lê egter daarin dat kundigheid gedemonstreer word deur die toepassing van kennis en vaardigheid binne realistiese situasies en nie uitsluitlik binne geslote vakspesifieke kontekste nie. Spady (1994: 19-21) onderskei in sy "outcomes-based approach" tussen die volgende vlakke in leeruitkomst:

- Diskrete vakinhoudgerigte vaardighede ("discrete content skills")

In hierdie uitkomst word diskrete leerinhoud binne beperkte werkopdragte gedemonstreer. Hierdie uitkomst word as belangrik geag aangesien dit die boustene vorm van die meer gevorderde uitkomst wat later volg.

- Gestruktureerde werkopdragte ("structured task performances")

Hierdie werkopdragte bied geleenthede om leeruitkomst te demonstreer waarin kennis

en basiese vaardighede van spesifieke skoolvakke in klaskameraktiwiteite, tuiswerk en werkopdragte ooreenkomstig die instruksies van die leerkrag toegepas word.

- Hoër-orde vaardighede ("higher-order competencies")

Op hierdie vlak kan leeruitkomste gedemonstreer word deur kennis uit verskillende vakgebiede en gevorderde vaardighede, soos die analisering van begrippe, veranderlikes en verwantskappe, oplossing van multistapprobleme, benutting van komplekse databasisse en die beplanning van komplekse strukture in klaskameraktiwiteite, tuiswerk en werkopdragte toe te pas.

- Komplekse ongestruktureerde werkopdragte ("complex unstructured task performances")

Op hierdie vlak neem die leerling se aanvaarding van eienaarskap, selfgerigtheid en selfevaluering toe. Projekte word op 'n meer selfstandige wyse geïnisieer en uitgevoer deur self insake kriteria, standaarde, navorsing en werkwyses te besluit. Die demonstrasie van hierdie leeruitkomste is kompleks van aard en vereis die integrasie van kennis uit 'n verskeidenheid van bronne en dissiplines.

- Komplekse leefwêreltdake ("complex role performances")

Komplekse leefwêreltdake het betrekking op die take en funksies wat daaglik met die oog op effektiewe funksionering in die samelewing en wêreld van werk uitgevoer word. Sukses word gekenmerk deur motivering en toewyding om verantwoordelikhede na te kom en nie bloot beperkte roetine take te verrig nie. Hierdie take lei tot uitkomste waarin die toepassing van kennis, probleemoplossing, ontwerp, uitvinding, kreatiwiteit, kommunikasie en spanfunksionering gedemonstreer kan word.

- Leefwêreldfunksionering ("life-role functioning")

Leefwêreldfunksionering val buite die domein van skoolkurrikulum en kan hoogstens binne skoolverband gesimuleer word ten einde geleenthede te bied om insigte en vaardighede te demonstreer wat bydra tot sukses in loopbane, gesinslewe en in die gemeenskap. Hierdie take vereis komplekse toepassings van toepaslike kennis en vaardighede uit die totale leefwêreld.

Die voorafgaande oorsig insake moontlike leeruitkomste, bied 'n vertrekpunt vir 'n algemene besinning oor geldige onderwys- en vakdoelstellings. Geldige doelstellings as kriterium vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum, beteken nie dat vooraf op bepaalde strakke uitkomste besluit en dat sodanige uitkomste op strakke wyse nagevolg word nie. Die identifisering van uitkomste wat as gewens beskou word, bied egter 'n duidelike raamwerk aan die kurrikuleerder om 'n kurrikulum te ontwikkel wat sal bydra om die leerling op 'n verantwoordbare wyse tot selfrealisering te begelei en hom voor te berei vir toetrede tot verdere onderwys-, opleidings- en werkgeleenthede.

4.5.5 Toepaslike kurrikuluminhoud as makrokriterium vir opvoedkundige verantwoordbaarheid

Kurrikuluminhoud as kriterium vir opvoedkundige verantwoordbaarheid handel oor die relevansie van die inhoud met betrekking tot die onderwysbehoefte van die leerling, die verwagtinge van die samelewing en die eise wat ten opsigte van verdere leer-, opleidings- en werkgeleenthede gestel word. 'n Omvattende en indringende analise van leerbehoefte, werkeise en studie- en kennisbronne is noodsaaklik ten einde toepaslike inhoude te identifiseer. In die geval van 'n skoolvak wat direk verwant is aan 'n kennisdissipline, behoort 'n beskrywing van die vak voorafgegaan te word deur 'n analise van die dissipline binne die konteks van die leefwêreld van die kind, ten einde die essensies daarvan aan die lig te bring. Skoolvakke wat nie direk aan 'n bepaalde kennisdissipline gekoppel is nie, kan beskryf word in terme van aansluiting by algemene vorme van kennis en by belangrike lewensterreine (Taylor, 1981: 130).

Die opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum soek derhalwe na 'n gesonde balans tussen kennis uit die mens se leefwêreld en geordende kennisstrukture, insluitend die tradisionele vakdissiplines. Die voorkeur vir leerinhoude uit die vakdissiplines het in die verlede tot 'n oormatige beklemtoning van akademiese onderwys en die bevoorregting van 'n elite groep gelei. In dié proses is die meerderheid leerlinge nie behoorlik voorberei om by verdere onderwys- en opleidingsgeleenthede te baat of om tot die wêreld van werk toe te tree nie. Die vraag wat in hierdie makro-kriterium ten opsigte van opvoedkundig-verantwoordbaarheid

gestel word, is of die kurrikuluminhoud in 'n bepaalde onderrig-leersituasie effektief bydra om die leerlinge toe te rus en te oriënteer ten opsigte van verdere onderwys- en opleidingsgeleenthede.

Die leerling word egter nie aan die eise van die samelewing, werkplek en geordende kennisbronne uitgelewer nie. Hy word ook begelei tot wat hy binne die lewensbeskoulike opvatting van die samelewing kan wees en behoort te wees. Derhalwe moet inhoud ook as opvoedingsinhoud kwalifiseer. Vir dié doel lê Taylor (1981: 130) die kriterium opvoedingswaardigheid aan met die doel dat inhoud aan bepaalde vereistes voldoen wat "lewensopvatlik-georiënteerd en dus partikulier van aard kan wees weens die feit dat opvoeding onlosmaaklik met waardes vervlegd is." Vir De Vries *et al.*, (1992: 71) moet leerinhoud aansluit by die leerders se totale leefwêreld en terselfdertyd kwalifiseer as lewensinhoud wat bydra tot die bevordering van daardie lewensvaardighede wat noodsaaklik is vir die arbeidsmark en die algemene lewe. In aansluiting hierby stel die DNO (1988: 17) die volgende kriteria vir die seleksie van kurrikuluminhoud voor:

- Geldigheid - Die leerinhoud moet relevant wees ten opsigte van die geïdentifiseerde leerbehoeftes en outentiek en waar wees.
- Betekenisvolheid - die leerinhoud moet aansluit by die totale leefwêreld van die kind, funksioneel wees ten opsigte van loopbaanvoorbereiding en voorsiening maak vir 'n gesonde balans tussen die breedte en diepte waartoe onderwerpe gedek word.
- Leerderbelangstelling - die leerinhoud moet 'n gesonde balans toon tussen inhoud waarin die kind belangstel en die inhoud wat hy behoort te bemeester.
- Verstaanbaarheid - die leerinhoud moet aanpas by die kind se vermoë om te verstaan, aansluit by sy vlak van intellektuele ontwikkeling en rekening hou met sy taal en kulturele agtergrond.

Hoewel die relevansie van inhoud tot 'n mate onder die voorafgaande kriteria ingesluit word, vereis die belangrikheid daarvan enkele verdere opmerkings. Relevansie van leerinhoud as

kriterium vir opvoedkundige verantwoordbaarheid hou verband met die wyse waarop die inhoud aansluit by die ervaringswêreld en die belangstellingsveld van die leerling, sy huidige en toekomstige behoeftes in ag neem en bydra tot sy vorming as mens, en rekening hou met die eise en verwagtinge wat deur die gemeenskap en ekonomiese aktiwiteite van die werkgewer en selfemplojering gestel word. Ter wille van aansluiting by die ervaringswêreld, belangstellingsveld en begripsvermoë van die leerling, is dit noodsaaklik dat die organisering van die inhoud voorsiening maak vir die nodige progressie, kontinuïteit en balans tussen breedte en diepte om aan te pas by die ontwikkelingsvlak van die onderskeie teikengroepe. Aangesien die leerling nie sy leefwêreld as diskrete eenhede beleef nie, vereis 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum dat geheelsiening deur eenheid en samehang in kurrikuluminhoud bevorder word.

Relevansie van kurrikuluminhoud het egter ook betrekking op die vereistes en verwagtinge wat die breë gemeenskap, die ontwikkelingseise wat die land en onderwysagterstande van bepaalde benadeelde leerlinggroepe, aan die kurrikulum stel. Die beperkte toegang tot vakke soos wiskunde en wetenskap aan veral swart leerlinge in die tradisionele kurrikulum het hierdie leerlinge na minderwaardige werkgeleenthede gekanaliseer of hulle in die geheel van indiensneming uitgesluit. Verder het die oorwegend Westerse en blanke perspektiewe in die kurrikulum vir Geskiedenis en die negering van veral die swart kultuur in die kurrikulum tot diepe wantroue, verwydering, agterdog en miskenning aanleiding gegee (ANC, 1994: 65; 69 - 70; Kahn, 1994: 26). Toepaslike kurrikuluminhoud as makrokriterium vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum kan bydra om die kurrikulum vir alle leerlinge relevant te maak en gelyke geleenthede te skep.

Hoewel tradisionele vakinhoud (kennis en vakspesifieke vaardighede) steeds basiese boustene vir die hantering van die leefwêreld en voorbereiding vir die toekoms bly, word dit in die opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum binne realistiese kontekste aan die orde gestel om geheelsiening, begryping en toepassing te bevorder. Die vakbeskouing van vakkundiges speel hierin 'n belangrike rol, aangesien hulle die essensies van die betrokke vak begryp en bewus is van die bydrae wat die vak kan lewer tot die ontwikkeling van die leerling, die hantering van sy leefwêreld en tot sy voorbereiding vir die toekoms. Die inhoud wat geselekteer word, sowel as die wyse waarop dit georganiseer en aan die orde gestel word, is 'n belangrike

determinant vir opvoedkundige verantwoordbaarheid.

4.5.6 Effektiewe praktykmaking as makrokriterium vir opvoedkundige verantwoordbaarheid

Aanvullend tot die voorafgaande kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid, naamlik kontekstuele geldigheid, soepele onderwysbeleid, wetenskaplik-verantwoordbare kurrikulering, geldige doelstellings en toepaslike inhoud, het die kriterium *effektiewe praktykmaking* betrekking op die verbesondering en getroue implementering van die bedoelde kurrikulum. Effektiewe praktykmaking sluit derhalwe in dat die bedoelde kurrikulum, met inagneming van departementele voorskrifte en nasionale beleid, aangepas word by die onderwysbehoefte en moontlikhede van die spesifieke teikengroep en dat toepaslike leergeleenthede geskep word waarin die leerling op 'n gebalanseerde wyse as 'n totale persoon kan ontwikkel.

Die kernvraag in effektiewe praktykmaking is binne watter konteks erkende didaktiese beginsels, soos doelgerigtheid, beplanning, leerlingbelangstelling, aktiewe deelname, individualisering en bemeestering, aan die orde moet kom? Paulo Freire (Brent, 1987: 81 - 82) kom in sy "banking concept of education" sterk in opstand teen die passiewe rol van die leerling in die tradisionele onderrigbenadering waarin die leerkrag beskou word as iemand wat oor kennis beskik en dit in die leerling *deponeer*. Aangesien die leerkrag reguleer hoe en watter kennis aan 'n passiewe leerling oorgedra word, word laasgenoemde willoos gevorm om by die samelewing aan te pas.

Teenoor die tradisionele beskouing van leer as kennisoordraging vanaf 'n leerkrag na 'n passiewe leerder, staan die beskouing van leer as 'n aktiewe proses waarin die leerder die hoofrolspeler is. Die leerkrag se taak is om gunstige toestande te skep waarin optimale leer kan plaasvind deurdat die leerder geleenthede kry om nuwe kennis aan die hand van bestaande kennis te konstrueer. In hierdie benadering val die klem op betekenisgewing, begryping en reflektering as die sentrale begrippe. Van die leerlinge word verwag om hul eie konstrakte van die werklikheid op te bou en sodoende tot 'n eie realistiese voorstelling van die werklikheid te kom, eerder as dat hulle 'n voorstelling volgens die vertolking van 'n ander

moet interpreteer en begryp (Terwel, 1993: 29 - 30; KOD, 1993: 1.1 - 1.3). Die effektiewe praktykmaking van 'n kurrikulum word egter nie alleenlik bepaal deur die bydrae van die leerkrag in die klaskamer nie. Die algemene klimaat vir leer en ontwikkeling wat in die skool heers, is van deurslaggewende belang om leerlinge te motiveer om spontaan aan leergeleenthede deel te neem en hoë waardes na te streef. 'n Geskikte skoolklimaat dra daartoe by dat die leerder norme en standaarde ten opsigte van waardes, gedragcodes, optredes en persoonlike strewes met 'n oop gemoed oorweeg en gaandeweg 'n eie waardestelsel ontwikkel. Van skoolklimaat sê De Vries (1993: 6):

"... als de identiteit, de kindgerichtheid, de effektiviteit en de morele boodskap van hun school ergens in tot uitdrukking komen, dat het dan is in het pedagogisch klimaat. ... Het (pedagogisch klimaat) beloont leerlingen, geeft ze identificatiemogelijkheden en redenen om daarvan gebruik te maken, en vermindert tegelijkertijd de aantrekkelijkheid van gedragingen en levensstijlen die tegen de school of de sameleving gericht zijn."

Gemeenskaplike kenmerke van skole met 'n gesonde etos sluit volgens Moore (1993: 23 - 26) in: visioenêre leierskap; skeppende implementering van die kurrikulum; 'n gesamentlike strewes waarin die leerlinge wil leer, leerkragte toegewyd is en ouers toepaslike steun verleen. Die bestuurspraktyk van hierdie skole word gekenmerk deur demokratiese besluitnemingstrukture en probleme en oplossings word as die gesamentlike verantwoordelikheid van die skoolgemeenskap beskou. Doelstellings is volledig geïnstitusionaliseer en word in persoonlike standpunte van die betrokkenes gereflekteer. Die leerlinge se gedrag en optrede ondersteun effektiewe leer en bots nie met ander leerlinge se pogings om te leer nie. 'n Verskeidenheid in onderrigstyle word waardeur, erkenning word verleen aan diversiteit in leerstyle en evaluering fokus, as 'n voortdurende groeigeoriënteerde proses, op die verbetering van onderrig. Die leerlinge voel welkom in die skool en word deurlopend aangemoedig om produktiewe lede van die skoolgemeenskap te wees en die geleenthede tot deelname te benut.

Effektiewe praktykmaking is verder afhanklik van 'n klaskamerkultuur waarin die leerlinge as 'n leergemeenskap funksioneer en waarin 'n gesonde balans tussen individuele en konstruktiewe groepwerk gehandhaaf word (Taylor, 1991: 245). Sosiale interaksie in die klaskamer lewer 'n belangrike bydrae tot die vorming van die leerling en tot sy voorbereiding

op groep funksionering in die samelewing. In die leergemeenskap verskuif die leerkrag se rol vanaf alleenbesitter en oordraer van kennis na die van 'n fasiliteerder van leer deur toepaslike leergeleenthede te ontwerp en 'n verskeidenheid onderrigstrategieë te gebruik. In hierdie omgewing neem die leerling 'n groter verantwoordelikheid in die evaluering van leeruitkomste en die neem van remediërende stappe. Groter self-regulering van leer dra by tot die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld, groter begryping en betekenisgewing. Betekenisgewing en die plasing van nuwe kennis binne 'n breër konteks, teenoor die absorbering van kennis in die *banking-concept*, maak van leer en ontwikkeling sinvolle aktiwiteite wat bydra tot die ontwikkeling van positiewe gesindhede ten opsigte van leer, skool, werk en die gemeenskap. Betekenisgewing as faset van effektiewe praktykmaking vereis verder dat kurrikuluminhoud (kennis, vaardighede en houdings) tot 'n geheel saamgevoeg word ten einde by te dra tot die vertolking van die werklikheid en die verdere ontwikkeling daarvan. In hierdie konteks word effektiewe praktykmaking gekenmerk deur (KOD, 1993: 1.2 - 1.4):

- werkopdragte en leertake wat gebaseer is op relevante kennis en vaardighede; aansluit by die leerling se vlak van begryping, belangstelling en ervaring en rekening hou met 'n verskeidenheid leerstyle;
- onderrig-leergeleenthede wat voorsiening maak vir aktiewe leerlingdeelname en 'n gesonde balans tussen konstruktiewe groep- en individuele werk;
- 'n klaskamerkultuur wat gekenmerk word deur opbouende sosiale interaksie tussen die leerlinge onderling en tussen die leerlinge en die leerkrag; effektiewe kommunikasie en 'n gesonde leerkultuur waarin die leerlinge toenemend verantwoordelikheid vir hul eie leer en ontwikkeling aanvaar;
- 'n Leerkultuur waarin tyd en ruimte geskep word vir ondersoek, bespreking en besluitneming; leerlinge se idees en manier van dink waardeur word en leerlinge aangemoedig word om te waag;
- 'n Evalueringsplan wat gebaseer is op die verbetering van die onderrigpraktyk deur 'n

deurlopende evaluering van die onderrig- en leerproses en die beoordeling van leeruitkomste met die doel om die ontwikkeling van individuele leerlinge te monitor, toepaslike uitdagings aan die leerlinge te stel en die onderrigprogram waar nodig aan te pas.

4.5.7 Toepaslike kurrikulumstruktuur as makrokriterium vir opvoedkundige verantwoordbaarheid

Uit die oorsig van onderwysontwikkeling in hoofstuk 2 (supra par. 2.4.4 p. 48), blyk dit dat in die algemeen tussen twee onderwysfases onderskei word, te wete basiese onderwys aan die hand van 'n min of meer uniforme kurrikulum wat oor 9 skooljare strek en gevolg word deur 3 jaar na-basiese onderwys waarin by wyse van keusemoontlikhede vir spesialisering voorsiening gemaak word. Toepaslike kurrikulumstruktuur as kriterium vir opvoedkundige verantwoordbaarheid het veral betrekking op die voorsiening van spesialiseringsgeleenthede binne die breë kurrikulum vir die na-basiese onderwysfase (Kahn, 1994: 32; ANC, 1994: 84; DNO, 1994: 53 - 54). 'n Opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir hierdie fase sluit in dat gelyke geleenthede aan alle leerlinge gebied word om ooreenkomstig hulle aanleg, moontlikhede, ideale en belangstellings te ontwikkel. Die uiteenlopende onderwysbehoeftes in die na-basiese fase in Suid-Afrika kan nie effektief binne 'n uniforme en strakke breë kurrikulum geakkommodeer word nie.

In teenstelling met die tradisionele Suid-Afrikaanse kurrikulum wat meer gerig was op die seleksie van leerlinge met die oog op verdere studie, opleiding en werk, streef 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum na gelyke ontwikkelingsgeleenthede vir alle leerlinge. Die oormatige klem wat die tradisionele kurrikulum op akademiese prestasie plaas, het daartoe gelei dat 'n hoër status aan intellektuele arbeid teenoor hande-arbeid toegeken is. Hierdie beskouing wat vaardigheidsvakke ondergeskik aan akademiese vakke stel, lei tot die verwaarlosing van die onderwys en opleiding van 'n belangrike groep leerders. Sodoende word hulle ontnem van die geleentheid om 'n ewe belangrike bydrae tot die ontwikkeling van die land en sy mense te lewer. Derhalwe word hoë kwaliteit leergeleenthede in beide hierdie domeine van die werklikheid as 'n algemene uitgangspunt vir die ontwerp van 'n opvoedkundig verantwoordbare kurrikulum aanvaar (supra par. 5.2.4 p. 155).

Die voorsiening vir gespesialiseerde leergeleenthede in die na-basiese fase word genoodsaak deur die basiese reg van die leerlinge op demokratiese keuse-uitoefening ten opsigte van verdere leer-, opleidings- en werkgeleenthede, die ontwikkelingsbehoefte van die land en die aanleg, gestremdhede, begaafdheid en lewensideale van die leerlinge. Hoewel sommige onderwystipes beter in afsonderlike skole voorsien kan word, is dit nie wenslik om fragmentasie van die samelewing in die algemeen te bevorder nie. Demokratiese keuse-uitoefening vereis egter dat voorsiening gemaak word vir afsonderlike skole vir die effektiewe voorsiening in die behoeftes van leerlinge met bepaalde leergestremdhede of leerlinge wat in spesifieke talent- of beroepsrigtings wil spesialiseer.

Om te voorkom dat spesialiseringmoontlikhede die ontwikkeling van enige leerling beperk, maak 'n opvoedkundig-verantwoordbare breë kurrikulum voorsiening vir mobiliteit in die stelsel deur toepaslike horisontale en vertikale deurvloeiemoontlikhede te skep waarin kwalifikasies verwerf kan word aan die hand van 'n toepaslike kredietstelsel, en veral dat krediete wat binne een substelsel verdien word binne ander stelsels erken word. Die moontlikhede om kwalifikasies oor 'n tydperk aan die hand van krediete op te bou, bevorder nie net mobiliteit nie, maar dra ook tot gelyke geleenthede by deurdat die toeganklikheid van die stelsel verhoog word (NTB, 1994: 80). 'n Toepaslike kurrikulumstruktuur maak voorsiening vir keusemoontlikhede wat verband hou met die diversiteit in loopbaangeleenthede in die samelewing. Aangesien kinders ten opsigte van aanleg en belangstelling verskil, die gemeenskap 'n wye verskeidenheid uiteenlopende funksies vereis, gespesialiseerde kennis en vaardighede ten opsigte van bepaalde funksies vereis word en die wêreld van werk uiteenlopende werkgeleenthede bied, is die voorsiening van keusemoontlikhede 'n noodsaaklike funksie van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum (De Vries *et al.*, 1992: 70; DNO: 1992: 12).

4.6 Samevatting

Die doel van hierdie hoofstuk is nie om 'n omvattende kontrolelys van kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid op te stel nie. Soos voorheen gestel, lê die essensie van opvoedkundige verantwoordbaarheid grootliks opgesluit in die lewensbeskouwlike opvatting van die kultuurgemeenskap (kultuurgroep) wat ter sprake is. So gesien, kom die ware betekenis

van opvoedkundige verantwoordbaarheid op die plaaslike aan die orde, naamlik dat skoolopvoeding aan bepaalde kriteria moet voldoen ten einde aanvaarbaar te wees vir die gebruikers van die kurrikulum. In hierdie hoofstuk word derhalwe volstaan met breë perspektiewe aangaande opvoedkundige verantwoordbaarheid. 'n Funksionele beskrywing van bepaalde makrokriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid word voorgehou as riglyn en ordeningstruktuur vir die identifisering van kriteria vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika.

Aangesien kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid ingebed lê in die onderwysbeskouing wat deur die betrokke gemeenskap (en kurrikuleerder) gehuldig word, en dus ten nouste saamhang met opvattinge aangaande kinders, kennis, leer en uitkomste, bied ekstern herleide kriteria vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum nie 'n effektiewe basis vir wetenskaplik-verantwoordbare kurrikulering nie. In die lig hiervan is dit, met die oog op die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir 'n multikulturele land soos Suid-Afrika, noodsaaklik dat nasionale onderwysbeleid akkommoderend staan teenoor diversiteit in die samelewing. Die formulering van algemene onderwysbeleid, in die vorm van nasionale norme en standaarde wat ruimte laat vir uitbouing en oorspronklike implementering op die plaaslike vlak, sou hiertoe kon bydra.

Die lys van makrokriteria wat in hierdie hoofstuk voorgehou is, naamlik kontekstuele geldigheid, soepele onderwysbeleid, wetenskaplik-verantwoordbare kurrikulering, opvoedkundig-regverdigbare doelstellings, toepaslike kurrikuluminhoud, effektiewe praktykmaking en toepaslike kurrikulumstruktuur word nie as omvattend beskou nie. Afgesien van die moontlikheid om verdere kriteria te identifiseer, sou 'n ander inkleding van die betrokke kriteria ook moontlik wees. Die makrokriteria wat hier voorgehou word, bied egter aan kurrikuleerders 'n breë raamwerk en ordeningstruktuur om toepaslike ontwerp kriteria vir 'n bepaalde situasie te identifiseer.

HOOFSTUK 5

OORSIG OOR DENKRAAMWERKE ONDERLIGGEND AAN ONDERWYS- VERNUWING IN SUID-AFRIKA

5.1	Inleiding	139
5.2	'n Besinning rondom denkmodelle vir die ontwerp van 'n onderwyskurrikulum vir Suid-Afrika	141
5.2.1	Polities-filosofiese onderbou van die kurrikulum	141
5.2.2	Breë onderwysdoelstellings	149
5.2.3	Onderrig- en leerkultuur	155
5.2.4	Funksionaliteit van die kurrikulum	159
5.2.5	Breë kurrikuluminhoude	164
5.2.6	Struktuur van die breë kurrikulum	169
5.2.7	Onderwysstandaarde en kwaliteitonderwys	177
5.2.8	Evaluering en sertifisering	181
5.2.9	Onderwys en opleiding	187
5.2.10	Sentralisasie en desentralisasie	190
5.3	'n Kursoriese oorsig van enkele breë perspektiewe op die bostaande modelle	193
5.3.1	Histories	193
5.3.2	Filosofies	196
5.3.3	Internasionaal	198
5.4	Samevattend	200

HOOFSTUK 5

OORSIG OOR DENKRAAMWERKE ONDERLIGGEND AAN ONDERWYS-VERNUWING IN SUID-AFRIKA

5.1 Inleiding

Die probleme wat met die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel ervaar word, word in die algemeen as 'n erfenis van apartheid beskou en as sulks dikwels as 'n politieke hefboom ingespan om aansien en mag te bekom. In 'n breër konteks gesien, lê die oorsake van die probleme egter veel dieper en strek ook verder terug na ontwikkelingsgebeure voor die apartheidsera (Steyn, 1994). Vir baie lê die essensie van die probleme in spanning tussen 'n Afrosentriese teenoor 'n Eurosentriese grondslag vir die kurrikulum, veral waar laasgenoemde natuurlikerwys aan die ideologie van apartheid gekoppel word.

Die Eurosentriese grondslag van onderwysontwikkeling in Suid-Afrika is egter eerder 'n erfenis van die koloniale tydperk wat gekenmerk was deur die anneksasie van grondgebiede en die inburgering van volkere, as onderdane van vreemde wêreldryke. In noue bondgenootskap met die kolonialisme staan die invloed en gevolge van politieke en kulturele imperialisme duidelik uit in die Suid-Afrikaanse samelewing en onderwysstelsel, veral omdat die rasgebaseerde skeiding van mense op politieke, ekonomiese en maatskaplike terreine dikwels die swartmense in benadeelde posisies plaas. In reaksie hierop strewe die Swartbewussynsbeweging in Suid-Afrika na die rekonstruksie van die samelewing aan die hand van waardes wat swartmense bewus sal maak van hulle eie-waarde en hulle selfvertroue weer sal opbou. Ashley (1989: 51) sê in dié verband:

"In general, black South Africans are seen as the victims of European colonialism, which systematically deprived them, as all other subject peoples, of their self-respect and dignity as human beings. This is done by disregarding their history and culture and assigning them to a subordinate place in colonial society."

Die *bevrydingstryd* in Suid-Afrika is derhalwe eerder 'n sosiale stryd wat verband hou met die koloniale erfenis van die land. Die eensydige bevordering van groeibelange, gebrek aan wedersydse begrip en ongeduld het bygedra tot die verabsoluttering van apartheid, die ontketening van 'n geweldadige stryd en grootskaalse politieke manipulerings van die breë gemeenskap. Namate die besef gegroei het dat algehele herkonstruksie van die sosiale orde wenslik (en onafwendbaar) is, val die soeklig al sterker op die waarde van onderwys (en in die besonder op die kurrikulum) as instrument in die bestuur van die breë gemeenskap. In dié proses word kurrikulumvernuwing egter tussen twee magspole vasgevang, naamlik die sosiaal-demokrate wat sosiale herkonstruksie deur en vir politieke mag voorop stel en die liberaal-demokrate wat tegniese rasionalisering en ekonomiese groei as oogmerke het.

In beide hierdie benaderings bestaan die gevaar dat die vormende waarde van die kurrikulum genegeer kan word weens 'n oorbeklemtoning van materiële en ideologiese oorwegings. Die vraag is of daar voldoende gemeenskaplike strewes en waardes in Suid-Afrika bestaan aan die hand waarvan 'n algemeen aanvaarbare onderwyskurrikulum ontwikkel kan word? Indien breë politieke konsensus in Suid-Afrika as 'n maatstaf geneem word, is daar rede tot optimisme. Politieke opponente stem in die breë saam oor aangeleenthede soos buitelandse beleid, hertoetreding tot die statebond, dat die internasionale gemeenskap 'n bydrae kan lewer in die oorgangsfase en dat Suid-Afrika met sy buurlande moet saamwerk. Optimistiese vooruitsigte oor breë konsensus word versterk deur gemeenskaplike strewes na middelklas-ideale waar swart en blanke ouers goeie maniere, verdraagsaamheid, respek en netheid as belangrike waardes beklemtoon (Adam *et al.*, 1993: 220).

Die vraag is hoe te werk gegaan kan word om algemeen aanvaarbare beginsels en waardes te identifiseer wat as basis vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum kan dien? Watter opvattinge word in Suid-Afrika aangaande onderwys gehuldig? Hoe kan konsensus verkry word ten opsigte van nie-versoenbare standpunte? Ten einde antwoorde op hierdie en ander verbandhoudende vrae te bekom, word enkele denkmodelle vervolgens ontleed ten einde vas te stel watter opvattinge ten opsigte van bepaalde fasette van die kurrikulum gehuldig word.

5.2 'n Besinning rondom denkmodelle vir die ontwerp van 'n onderwyskurrikulum vir Suid-Afrika

5.2.1 Polities-filosofiese onderbou van die kurrikulum

Die polities-filosofiese opvattinge in die samelewing het veral betrekking op die onderwysvisie wat in die vorm van nasionale onderwysideale deur die land as geheel nagestreef word. Hoewel die afsonderlike standpunte van die onderskeie groeperinge uiteenlopend is, is dit ter wille van nasionale eenheid nodig dat breë konsensus daarvoor verkry word. Die skoolverlater, as produk van die onderwysstelsel, gaan immers nie net binne 'n partikuliere kultuurgemeenskap en politieke invloed sfeer leef en werk nie. Steyn (1986: 251) oordeel dat nasionale opvoedingsideale vir Suid-Afrika haalbaar is, mits die belangrikste politieke strewes nie te ver van 'n potensiële middelstand afwyk nie. Terwyl die stelsel met die aanbreek van die nuwe politieke orde na die 1994-verkiesing aan die greep van die apartheidsideologie ontsnap het, bestaan die gevaar dat onderwys aan die hand van opvoedkundig onaanvaarbare beginsels vir die bevordering van bepaalde sosiale oogmerke aangewend kan word. Ten einde die problematiek van hierdie strydpoint te begryp en die implikasies daarvan vir kurrikulumvernuwing te verstaan, is dit nodig om kortliks stil te staan by enkele ideologiese invloede op die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel.

Alhoewel Ashley (1989: 7 - 60) se indeling van ideologiese denkraamwerke in hierdie filosofiese analise van die kurrikulum as vertrekpunt geneem word, word sy siening nie onkrities aanvaar nie - soos spoedig sal blyk uit die bespreking wat volg. Hy onderskei tussen Christelik-Nasionale Onderwys (CNO), Liberalisme en die Bevrydings-sosialisme as die drie belangrikste ideologiese denkskole binne die Suid-Afrikaanse konteks. Ten einde meer lig te werp op die invloed en implikasies van hierdie ideologiese denkraamwerke op onderwys hervorming in Suid-Afrika, word Ashley se interpretasie van die onderwys-beskouings van dié drie denkskole kortliks toegelig, veral aangesien bepaalde standpunte wat hy oor kontensieuse aangeleenthede soos Christelik-Nasionale Onderwys inneem, verdere kommentaar regverdig.

Christelik-Nasionale Onderwys (CNO) is volgens Ashley (1989: 7 - 9) op rasse-segregasie

gebaseer; bepaal dat onderwys ooreenkomstig die Christelike leer en waardestelsel voorsien moet word; aanvaar dat, aangesien die mensdom in nasies verdeel is, nasionale verskille in die onderwys weerspieël moet word. Aangesien die verskillende groeperinge in Suid-Afrika nie dieselfde taal, oorsprong, kultuur, godsdiens, politieke tradisies en wêreldbeskouing deel nie, word afsonderlike skoolstelsels vir die verskillende groepe voorgestaan met die doel om uitdrukking te gee aan 'n eie kultuur en die strewe na die behoud van 'n eie identiteit. CNO neem die gesag van Die Bybel vir sy regverdiging. Die bestaan van 'n Almagtige God, die gevalle toestand van die mens en die versoening deur Jesus Christus, staan sentraal en word as noodsaaklik beskou vir die behoorlike ontwikkeling van die kind, veral in die lig van die intrinsieke menslike swakheid om te sondig. Die rol van ouers in die voorsiening van onderwys word duidelik binne die CNO-ideologie omskryf (Ashley, 1989: 17):

"We believe that the education and upbringing of the child is the duty and right of the parents; that they, in cooperation with the church and state, must decide on the spirit and direction of the school, must ensure that education in the school is established in accordance with their lives and philosophy and that it is maintained and protected and that they appoint the teacher in the schools for their children and supervise their teaching."

Moodie (Ashley, 1989: 10) oordeel dat individue ooreenkomstig hierdie ideologie slegs binne 'n spesifieke gemeenskap met 'n godsdienstige roeping en bepaalde kulturele beginsels, 'n behoorlik bestaan kan voer. Die hoop vir die kind lê in sy skoling tot volwassenheid binne die konteks van daardie gemeenskap met sy onderskeidende kulturele karakter en tradisies. Terwyl die onderwys gerig is op die inskerping van waardes, norme, gesag en kulturele erfenis, word van die kind verwag om daardie norme, waardes en kultuur te aanvaar en gehoorsaam te wees aan die gesag wat oor hulle gestel is. Die oorkoepelende doel met onderwys is die vorming van die leerlinge ooreenkomstig 'n bepaalde volwassenheidsbeeld.

Volgens Steyn (1986: 252 - 253) wou die CNO Afrikaner-nasionalisme bevorder deur die onderwys as 'n teenvoeter te gebruik vir die verengelsingsbeleid van staatskole in die eerste helfte van die twintigste eeu. Die nasionale strewe in hierdie beweging dui op niks meer as die oordraging van die tradisie en kultuur van die blanke Afrikaanssprekende deel van die

bevolking aan sy opkomende geslag nie. Die term nasionaal dui in hierdie konteks "op die lewensbeskouing van die *Afrikanervolk* en is die strewe om die kind in te lei in die geestelike-kulturele erfenis van die *Afrikanervolk* sodat hy 'n waardige draer daarvan kan word." Met die aanvaarding van die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (Wet 39 van 1967) het die nasionale opvoedingsgedagte egter 'n verruimde betekenis gekry deurdat dit nie die nasionale strewe langer aan 'n bepaalde volks- of kultuurgroep gekoppel het nie. Volgens hierdie Wet moet die onderwys 'n nasionale beslag kry deur (Steyn, 1986: 253):

"... die uitbouing van die leerling se taal- en kultuurerfenis maar òòk deur 'n kennismaking of bestudering van onder andere die nasionale simbole, die bevolkingsverskeidenheid, geografiese verskeidenheid, amptelike landstale en vaderlandse geskiedenis."

In die algemeen hou kritiek op Christelik-Nasionale Onderwys ook nie rekening met die evolusionêre verandering wat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel oor tyd heen ondergaan het nie. Steyn (1986: 252) onderskei tussen drie fases in die ontwikkeling van die nasionale onderwysstelsel in Suid-Afrika. Die ontstaan en groei van CNO in die eerste helfte van die twintigste eeu as 'n beweging om Afrikaner-nasionalisme te bevorder, kan as 'n eerste fase beskou word. Hierdie aanvanklike strewe het mettertyd in 'n tweede fase ontwikkel tot 'n breër doelstelling waarin gepoog is om Afrikaans- en Engelssprekendes in te sluit en groter eenheid te bevorder. In die derde fase, wat vergestalt word in die RGN-verslag oor onderwysvoorsiening (1981), word nasionale onderwys gesien binne die konteks van die multikulturele bevolking van Suid-Afrika. Hiervolgens sluit nasionale opvoeding die onderwysmoontlikhede en behoeftes en belange van alle kinders in die land in en word erkenning verleen aan die uiteenlopende godsdienbeskouinge van die breër gemeenskap.

As 'n volgende onderskeibare standpunt noem Ashley (1989: 30 - 40) die liberale denkskool met sy beklemtoning van die vryheid van die individu en die beperking van die regering se inmenging in die aktiwiteite van die individu, veral ten opsigte van die ekonomiese en politieke dimensies. Die liberale siening van die menslike natuur is optimisties van aard. Die mens word gebore met groot potensiaal vir die goeie. Boosheid word aan sosiale beperkinge gewyt, eerder as dat dit inherent in die menslike natuur ontspring. Die persoonlike en morele

outonomie en reg op demokratiese deelname aan politieke, ekonomiese en sosiale besluitneming, word hoog geag.

Die liberale standpunt maak geen onderskeid tussen mense op grond van hul ras, etnisiteit, kleur, geslag of geloof nie. Alle individue is geregtig op gelyke behandeling. Die Suid-Afrikaanse samelewing word egter gekenmerk deur 'n unieke kulturele (etniese) diversiteit en sommige etniese groepe dui aan dat hulle skole verkies wat uitdrukking gee aan die eie kultuur en tradisies. Die dilemma van die liberaliste is juis hoe om die kulturele diversiteit van die samelewing tot uitdrukking te bring sonder om die vryheid van assosiasie en die selfstandigheid van die individu in die gedrang te bring. Die reg van mense wat hulle kinders ooreenkomstig hul eie kultuur, taal en tradisies wil opvoed, word erken en aanvaar met dié voorbehoud dat individue wat toelating versoek, nie geweier mag word nie. In sy ekstreme vorm word liberale onderwys in Suid-Afrika in private skole voorsien. Hoewel die idee van private skole nie in die geheel versoenbaar is met die beginsel van gelyke toegang tot onderwysgeleenthede nie, oordeel die liberale denkskool dat dié vorm van onderwysvoorsiening indirek tot die voordeel van alle leerlinge strek aangesien dié skole die finansiële las op die staatskas verlig en as modelle vir goeie onderwyspraktyk dien.

Die derde ideologiese standpunt wat volgens (Ashley, 1989: 44 - 59) 'n invloed op onderwys-hervorming in Suid-Afrika uitoefen, is die radikaal-sosialistiese standpunt. As uitgangspunt word aangevoer dat rasgediskriminasie en klasse-ongelykheid, met 'n blanke minderheid wat oor 'n verdrukke swart meerderheid heers, doelbewus deur die apartheidsstelsel in Suid-Afrika tot stand gebring is. Die oorkoepelende strewe van hierdie denkskool is om die flagrante ongelykhede wat onder die kapitalistiese stelsel ontstaan het deur radikale veranderinge in die ekonomiese, sosiale, politieke en onderwysstelsels uit te wis. Kapitalisme word beskou as 'n verdrukkende stelsel waarin werkers vir produksie uitgebuit word deur 'n heersersklas wat rykdom vergader en 'n klassestelsel in stand hou wat die hele samelewing op 'n onregverdige wyse manipuleer (Ashley, 1989: 45):

"The relationships of production, or the way wealth is generated in society, are thus so fundamental that they determine the nature of all other social institutions and forms of consciousness. Legal, political, religious and educational institutions, of which schools

are part, will reflect the hierarchical, alienated relationships prevailing on farms, in mines and factories."

Thlagale (In Ashley, 1989: 46) sluit hierby aan:

"The present socio-economic system is responsible for the distorted Bantu education system. Education for blacks is geared towards serving the needs of capital, the needs of industry, the needs of the dominant white ruling group. It was never meant to be an educational system that frees the mind that leads towards the growth of communities of men."

Die ontwrigting van skoolstelsels en die gepaardgaande aftakeling van gesagstrukture hou verband met die weerstand teen die politieke orde van daardie tyd en is 'n poging om te voorkom dat skole kontra-produktief inwerk deur klasse-ongelykheid en rassedominansie te bevorder. Die sosiale orde moet afgebreek word en die ideologie waarop dit berus moet vervang word met een wat rassisme en seksisme teenstaan en gelyke geleenthede aan alle Suid-Afrikaners bied. Die NECC (Ashley, 1989: 49) neem in aansluiting hierby die standpunt in dat:

"The racial and other hierarchies which characterise the present system must not be replicated in the schools. The first target for replacement is therefore the prefect system, which is hierarchical and authoritarian in character and is a system in which prefects derive their authority, not from the pupil body through democratic elections, but from the principal and staff of school."

Die ANC stel in staatkundige sin 'n nasionale kurrikulum vir Suid-Afrika voor. In welke mate dit die ontwikkeling van demokratiese beginsels in onderwysvoorsiening en kwaliteitonderwys binne 'n federale bedeling sal bevorder, sal eers in die ontwerp en implementeringstadiums duidelik word. In hierdie stadium kan hoogstens met 'n voorlopige afleiding gewaag word, naamlik dat hierdie denkskool essensiël verbind is om 'n sosialistiese eenheidstaat in Suid-Afrika tot stand te bring. Die instelling van 'n nasionale kernkurrikulum, met ruimte vir aanvulling en verbesondering op die provinsiale en plaaslike vlakke, waarborg

nie voldoende akkommodering van partikuliere onderwysbehoefte of 'n gesonde balans tussen sentrale en streeksbelange nie. Uit die Konsepswitskrif oor Onderwys en Opleiding (RSA, 1994: 14) en die ANC se Implementeringsplan vir Onderwys en Opleiding (1994b: 336 - 337) kan afgelei word dat die implementering op 'n omvattende wyse gemonitor sal word om gelykheid in toegang, geleentheid en uitkomste te verseker.

In die hervormingsinisiatiewe van die radikale denkskool kom 'n moontlike vierde motief vir onderwys na vore, naamlik om die onderwys in te span vir die algehele sosiale herkonstruksie van die samelewing deur die strewes van die swartbewussynsbeweging te verabsoluteer. Swart mense word in hierdie denkskool beskou as die slagoffers van die koloniale tydperk waarin hulle, deur die miskenning van hulle kultuur en geskiedenis, van hul waardigheid en selfrespek ontnem is. Hulle soek gevolglik bevryding, 'n bevestiging van hulle waardigheid en 'n bewustheid van die mag wat hulle kollektief kan uitoefen. Volgens Unterhalter, *et al.* (1991: 3) wil die radikale denkskool die potensiaal van onderwys benut vir die bevordering van sosiale mobiliteit en die herverspreiding van werkgeleenthede. Hierdie ideaal is in die middel tagtigerjare deur "People's Education" bevorder. Alternatiewe onderwysstrukture is vir dié doel tot stand gebring in 'n poging om sosiale transformasie te bewerkstellig. Bevryding kom daarop neer dat die mense in beheer van hulle eie lewens gestel word en dat hulle voorberei word vir volle deelname aan die sosiale, politieke en kulturele aktiwiteite van die samelewing. Vir die radikaal-sosialiste duur die stryd teen kapitalisme en uitbuiting voort (Alexander, 1994).

Die links-radikale standpunt verteenwoordig egter nie die onderwysideale van alle swart groeperinge nie. Die filosofiese begroning van die Inkatha Vryheidsparty se onderwys-beskouing setel volgens Mbongwe in die geestelike ideaal van ubuntu - die kuns van menswees, wat gekenmerk word deur 'n goeie karakter en voorbeeldige gedrag. Waardes wat met hierdie beskouing geassosieer word sluit in: betroubaarheid; eerlikheid; lojaliteit; respek; hoflikheid en gehoorsaamheid aan volwassenes, seniors en gesag. Volgens Mbongwe (1992: 15) omvat die Inkatha-opvoedingsideaal:

"... human qualities that are acquired by an individual through personal ennoblement and moulding by voluntarily and intentionally accepting and internalizing human norms and

values in terms of the culture and the philosophical convictions of his people."

In die onderwysbeskouing wat deur die konserwatiewe blanke Afrikaanssprekende gehuldig word, is dit die skool se taak om opvoedende onderwys te voorsien wat, benewens akademiese kennis, bepaalde waardes en norme aan die kind moet oordra. Die noue samehang tussen die opvoeding wat die kind tuis ontvang en die opvoedingsproses van die skool word sterk beklemtoon. Aangesien die ouer die primêre opvoeder van die kind is, is dit sy reg en verantwoordelikheid om te bepaal watter waardes, norme en lewenstyl aan sy kind voorgehou word. Die leerkrag kan nie in hierdie proses neutraal staan ten opsigte van die waardevoorkeure van die gemeenskap nie. Gerber (1993:1) som dié standpunt soos volg op:

"Dit is 'n mite dat daar so iets soos neutrale onderwys bestaan. Elke mens het sekere waardes (of gebrek aan waardes) wat sy lewensbeskouing bepaal. Niemand kan hom daarvan losmaak nie. Ook die onderwyser in die klaskamer is 'n mens, gebind deur die waardes en norme (of gebrek daaraan) wat hy aanhang. In die opvoedingsproses word sy lewensbeskouing aan die leerders oorgedra."

Die onderliggende opvatting van die konserwatiewe denkskool oor die kurrikulum plaas die primêre funksie van die skool as die inleiding van die opkomende geslag in die waardes, kultuur en tradisies van die betrokke gemeenskap wat beide die identiteit en waarde van die mens binne daardie gemeenskap konstitueer. Die voorstanders van hierdie opvatting is van mening dat die leerlinge geregtig is op (Aspin, 1994: 7):

"... access to all the great and good things that have been thought, said and done in the ascent of human-kind, and that form the starting-points for all future endeavours, particularly those that will stand individuals in good stead when they come to face the exigencies of daily life."

Die invloed van etnosentrisme op die onderwysdenke spreek enersyds uit die verset teen rasse-integrasie en die moontlike verlies van kulturele en Christelike waardes uit regse kringe, en andersyds uit die jarelange verset in swart gemeenskappe wat onder andere op die

"People's Education"-beweging uitgeloop het. Hoewel die negatiewe gevolge van "People's Education" en die verbandhoudende "Alternatiewe Onderwys"-beweging, soos die politieke aard van die leerinhoud en die aftakeling van onderwys- en opvoedingsgesag, moeilik onder beheer gebring kan word, het dié bewegings ook bygedra om onderwys op die behoeftes van die gemeenskap te rig (relevansie) en medeverantwoordelikheid vir onderwysvoorsiening te bevorder. Beide hierdie belangegroepe, naamlik die radikale linkses en reaksionêre regses, loop gevaar om opvoeding ondergeskik te stel aan politieke-ideologiese oorweginge en om die kind aan politieke drukgroepe uit te lewer (De Vries *et al.*, 1992: 42 - 43).

Teen die voorafgaande agtergrond kan daar binne die konteks van die huidige politieke beskouings gewaag word om die gangbare ideologiese denkraamwerke in Suid-Afrika binne die volgende kontinuum te plaas:

- Meer sosialistiese of sosiale beskouings waaronder die verskillende bevrydingsbewegings hulle bevind. In hierdie standpunt word klem geplaas op die *demokratisering* van die onderwys, die *bevryding* van die leerling van oorheersing en die ontsluiting van die leerling se skeppende vermoëns (ANC, 1994: 69; ANC, 1994a: 60)
- Die meer liberale en federale beskouings van die Demokratiese Party, die linkervleuel van die Nasionale Party en die Inkatha Vryheidsparty wat 'n hoë premie plaas op die opvoedkundige verantwoordbaarheid van die kurrikulum, die bevryding van die individu van die kettings van onkunde, die ontwikkeling van die leerling se inherente moontlikhede en die ekonomiese paraatheid van die samelewing (DNO, 1994: 17; Ashley, 1989: 30 - 31; Mbongwe, 1992: 15)
- Die meer nasionale en selfs nasionalistiese beskouings van die regtervleuel van die Nasionale Party, die Vryheidsfront, die Konserwatiewe Party en die Afrikaner Weerstandsbeweging wat kultuuroordrag, moedertaalonderrig, eie skole en afsonderlike ontwikkeling voorstaan (Gerber, 1993: 1).

In die verdere besinning oor aspekte van heersende denkraamwerke oor die herkonstruksie van die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulum sal hierdie indeling as raamwerk gebruik word

om die opvattinge van die verskillende denkskole te orden.

5.2.2 Breë onderwysdoelstellings

Breë onderwysdoelstellings wys heen na die ideale wat met onderwys in die breedste sin van die woord bereik wil word. Teenoor onderwys wat, in die eng sin van die woord, op intellektuele ontwikkeling gerig is, staan opvoedende onderwys wat gerig is op die aktualisering van die leerling se karakter, vermoëns en bekwaamhede met die oog op selfverwesenliking. Die ideaal wat gestel word is om deur selfbepaling ("self determination") 'n betekenisvolle lewe te lei ooreenkomstig persoonlike strewes, belangstellings en moontlikhede. Met Higgs (1992: 302) word saamgestem dat (opvoedende) onderwys:

"... concerns itself dynamically with the formation of ideals, thereby fostering an appreciation of the highest standards in motive, judgement and action. Education encompasses the individual person's total experience of existence, of the arts, of the finer achievements of technology and science, and of beauty. Education, therefore, bespeaks of what is essential to the individual person's meaningful existence as a human being."

Die voorstanders van die liberale denkskool huldig, ten opsigte van hulle onderwysdoelstellings, 'n optimistiese standpunt oor die mens en sy langtermynvooruitsigte. Onderwys en godsdiens wat op liberale waardes, soos die vryheid van die individu en die beperking van die magte van die regering, gebaseer is, sal lei tot die ontwikkeling van 'n morele en goed-ingeligte gemeenskap wat demokratiese waardes spontaan nastreef. Die sentrale doelstelling met die onderwys is gevolglik om die individu se persoonlike en morele selfstandigheid en sy demokratiese deelname aan gemeenskapsaktiwiteite te bevorder. Enslin (In Ashley, 1989: 30 - 33) omskryf hierdie individuele selfstandigheid soos volg:

"Personal autonomy refers to the choice between a variety of activities and ways of life; moral autonomy to freedom from conformity to conventional values, to a respect for a person and an impartial treatment of them; democratic participation to the ability and desire of individuals to play a role in decision making in the political, economic and

social spheres."

Die radikaal-sosialiste streef na die benutting van die onderwys om die vestiging van 'n sosialistiese bestel in Suid-Afrika te bevorder. In dié proses moet die verdruktes bewus gemaak word van hulle lot en moet voorkom word dat skole en ander instellings klasse-ongelykheid en outoritêre beheerstrukture weerspieël of bevorder. Die eie waarde van swart mense, hul selfrespek, selfvertroue, positiewe selfbeeld, kultuur, geskiedenis en 'n trots om swart te wees, moet bevorder word. Onderwys moet die kind ondersteun om die kulturele en ideologiese dominansie van die verdrukters te weerstaan (Ashley, 1989: 44 - 54). Die werklikheid van diversiteit in die samelewing word egter ook in hierdie denkskool verreken in dié sin dat nasionale eenheid, in die vorm van wedersydse aanvaarding en harmonie ten opsigte van etnisiteit, taal, kultuur, godsdiens, ekonomie en sosiale verskille, nagestreef word (Cross, 1992: 191).

Die onderwysvisie van die Nasionale Opleidingsraad (NTB, 1994: 190) waarin die breë konsensus insake standpunte van werkgewers en werknemers weerspieël word, beklemtoon die ekonomiese ontwikkeling en sosiale herkonstruksie van die samelewing. Dié model stel voor dat leergeleenthede op die ontwikkelingsbehoeftes van die individu gerig word en dat mobiliteit bevorder word deurdat kwalifikasies verwerf kan word deur die opbou van krediete binne 'n modulêre stelsel.

Die onderwysdoelstellings van die sosiaal-demokrate is sterk ideologies gekleur. Hierdie doelstellings is gerig op die bevryding van die individu, ekonomiese ontwikkeling van die land en die sosiale bemagtiging van die gemeenskap. Spesifieke doelstellings wat deur dié model voorgehou word, sluit in (ANC, 1994: 68 - 69):

- Die voorbereiding van individue vir die wêreld van werk en vir sosiale en politieke deelname aan die ekonomie en die aktiwiteite van die gemeenskap.
- Die ontwikkeling van die nodige begrip, waardes en vaardighede vir haalbare ontwikkeling en vir die skep van 'n omgewing wat gesonde lewensomstandighede bied.

- Die bevordering van eenheid in verskeidenheid deur 'n soepele raamwerk wat die akkommodering van kulturele, streeks- en plaaslike behoeftes moontlik maak.
- Die skepping van 'n leerlinggesentreerde en nie-outeoritêre leeromgewing en die bevordering van aktiewe deelname van leerders aan die leerproses.
- Die stimulering van kritiese en reflektiewe redenering en die ontwikkeling van vaardighede in probleemoplossing en inligtingverwerking.

Die standpunte van die liberaal-demokrate insake onderwysdoelstellings word breedweg in die KUMSA-model verwoord. Die doelstellings wat in dié model voorgehou word, dui op verwagtinge dat die maatskaplike en ekonomiese herkonstruksie van die samelewing ooreenkomstig gevestigde Westerse waardestelsels sal geskied, en dat kurrikulumontwikkeling binne tradisionele parameters sal verloop. Volgens die KUMSA-model moet die kurrikulum gerig wees op (DNO, 1994: 17 - 18):

- Die ontwikkeling van 'n sterk en goeie sedelike karakter.
- Die ontwikkeling van die inherente moontlikhede van leerders.
- Die voorbereiding van leerders vir ekonomiese selfstandigheid.
- Die opvoeding van leerders tot verantwoordelike en nuttige burgerskap

Die KUMSA-model wil eenheid en progressie in die kurrikulum bevorder, deur:

- in die junior primêre skoolfase die klem te plaas op die ontwikkeling van basiese vaardighede en gesindhede ten opsigte van taal, wiskunde en sosiale ontwikkeling (insluitend liefde, samehorigheid, veiligheid, gesondheid en selfvertroue);
- in die senior primêre skoolfase die bewuswording van eie aanlegte, belangstellings en verantwoordelikhede, 'n positiewe ingesteldheid teenoor leer, werk en uitdagings na te streef;
- in die junior sekondêre skoolfase die klem te plaas op oriëntering ten opsigte van die

wêreld van die volwassene, die eise wat deur die wêreld van werk aan individue gestel word en ekonomiese geletterdheid;

- in die senior sekondêre skoolfase te konsentreer op die meer gevorderde ontsluiting en bemeestering van kennis (algemeengerigte onderwys) en die bemeestering van vaardighede wat op breë beroepsrigtings van toepassing is (beroepsgerigte onderwys).

Hoewel die KUMSA-model hom nie eksplisiet uitlaat oor die opvoedkundige, maatskaplike en politieke oorweginge wat onderliggend tot bepaalde keuses staan nie, kan afleidings gemaak word dat die intellektuele bevryding, bemagtiging om 'n eie staanplek in die lewe in te neem en die opvoeding van die individu deur die goeie, mooie en dienlike voor te hou en die afbrekende af te wys, as rigtinggewende beginsels gedien het. Die volgende spesifieke doelstellings van die KUMSA-model weerspieël die denke wat agter dié model lê:

- Die ontwikkeling van 'n positiewe en realistiese selfbeeld, selfvertroue, besef van verantwoordelikheid en innerlike selfdisipline.
- Die eiemaking van waardes soos deur die samelewing aanvaar, maar ook die reg om iets wat as geldend beskou word, krities te analiseer, te evalueer en te bevraagteken.
- 'n Positiewe gesindheid teenoor werk, inspanning, volharding en taakvoltooiing.
- Die ontwikkeling van die volgende vaardighede:
 - intellektuele (insluitend logiese, selfstandige, kreatiewe en kritiese denke),
 - psigomotoriese (koördinasie, ruimtelike oriëntering en persepsie),
 - kommunikasie (luister, praat, lees en skryf),
 - numeriese (rekenvaardighede),
 - Tegnologies-verwante vaardighede (inligtingverwerking).
- Die ontwikkeling van die wil om op 'n verantwoordelike wyse uitdagings en veranderinge te aanvaar en inisiatief, aanpasbaarheid en kreatiwiteit aan die dag te lê.

- Ontwikkeling van die vermoë om sinvolle besluite te kan neem en keuses te kan uitoefen met betrekking tot hul eie toekoms, asook ten opsigte van die wêreld van die volwassene en die eise wat aan hulle as individue gestel word (DNO, 1994: 18 - 24).

Die voorstelle van die Inkatha Vryheidsparty insake die herkonstruksie van die kurrikulum, versterk die moontlikheid dat voldoende gemeenskaplike grond gevind kan word om 'n algemeen aanvaarde kurrikulum vir Suid-Afrika te ontwikkel. Hierdie inisiatiewe sluit die nastrewing van die volgende breë doelstellings in:

- "• to establish an open, free, non-racial, equal opportunity, reconciled society with democratic safeguards for all people
- to harness the rich resources of the country to fight the real enemies of the people, namely poverty, hunger, unemployment, disease, ignorance, insecurity, homelessness, and moral decay
- to establish political and economic structures that encourage enterprise and create more wealth, and make it possible to redistribute the wealth of the country to the benefit of all people
- to ensure the maintenance of a stable, peaceful society in which all people can pursue their happiness and realize their potential, without fear or favour." (Mbongwe, 1992: 15).

As eksponent van die nasionalistiese standpunt, beklemtoon die Konserwatiewe Party die opvoeding van die leerlinge ooreenkomstig die taal, kultuur, tradisie en godsdiensbeskouing van sy kultuurgemeenskap. Volgens die opvatting van hierdie denkskool is skoolonderwys 'n voortsetting van die opvoeding wat die kind by die ouerhuis ontvang en derhalwe in lyn met die lewensbeskouing, waardes, norme en lewenstyl wat deur die ouer voorgestaan word. So gesien, behoort onderwys binne 'n bepaalde kultuurmilieu voorsien te word deur 'n leerkrag wat die godsdiens, lewensopvatting, taal, beginsels, waardes, norme, ideale en lewenstyl van die gemeenskap onderskryf (Gerber, 1993: 2 - 3).

Uit die voorafgaande bespreking van die doelstellings van die vernaamste rolspelers blyk dit dat die moontlikheid bestaan om voldoende gemeenskaplike waardes te vind om 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika te ontwerp. Hoewel geeneen van hierdie rolspelers 'n saambindende oorkoepelende onderwysdoelstelling voorhou nie, word aanvaar dat elke denkskool 'n bepaalde beklemtoning van volwaardige volwassenheid as oorkoepelende doelstelling voor oë het, sonder om 'n bepaalde strakke inhoud daaraan toe te ken. Mostert (1985: 199) sê in dié verband dat, hoewel die universeel geldige oorkoepelende doelstelling die kind tot volwassenheid wil begelei, die partikuliere betekenis wat aan die begrip volwaardige volwassenheid geheg word, van kultuur tot kultuur en selfs binne subkulture, verskil. Daar word saamgestem met Steyn en Viljoen (1991: 240 - 241) se vertolking van volwaardige volwassenheid as selfverwesenliking, sosiale verantwoordelikheid en beroepsvolwassenheid. Ten einde hierdie visie te laat realiseer stel hulle intellektuele opvoeding en die vervulling van die ekonomiese en kultuurbehoeftes van die plaaslike gemeenskap as rigtinggewende doelstellings voor.

Samevattend gesien, kan die beskouing van Mncwabe (1990: 62) moontlik as basis dien vir die identifisering van gemeenskaplike waardes en die formulering van 'n gemeenskaplike visie vir 'n toepalike kurrikulum vir Suid-Afrika:

"Education, therefore, in its purposes must have a primary concern for the kind of people which emerge from the formal schooling process. At this stage of its history South Africa has particular needs in this order:

- warm, compassionate, caring people, liberated from fear and hate, for whom life has sense and purpose
- thinking, critical people, capable of independent judgement and of coping with new ideas and change
- skilled, competent, knowledgeable people capable of coping in a modern political economy in Africa and elsewhere; ..."

5.2.3 Onderrig- en leerkultuur

Die kritiese verwantskap tussen die bedoelde, gelewerde en ontvangde kurrikulum (supra 4.1) kom aan die lig binne die onderrig- en leerkultuur van die betrokke skool. In gevalle waar 'n onderrig- en/of 'n leerkultuur swak ontwikkel is of in die geheel ontbreek, kan daar nie sprake wees van opvoedkundige verantwoordbaarheid in die onderwys nie, want dit is die skool en die gemeenskap se taak om sodanige kultuur tot stand te bring. Kortom gestel, is dit 'n gesonde onderrig- en leerkultuur wat die bedoelde kurrikulum transformeer tot 'n relevante en bruikbare ontvangde kurrikulum. 'n Gesonde onderrigkultuur sluit in:

- 'n wil om te kurrikuleer en te onderrig;
- die progressiewe nastrewing van doelstellings;
- 'n soepel onderrigbenadering ooreenkomstig die behoeftes van die betrokke teikengroep;
- deurlopende formatiewe evaluering van die onderrigpraktyk en beoordeling van die leeruitkomst (Fennema, 1991: 27 - 28).

Die vestiging en instandhouding van 'n gesonde onderrigkultuur is verder afhanklik van 'n professionele ondersteuningsdiens, insluitend ontwikkelingssentrums om die leerkragte toe te rus en te motiveer om die kurrikulum op 'n verantwoordbare wyse te implementeer. Die ontwikkeling van leerkragte is volgens die ANC 'n sleutelfaktor in die uitvoering van die voorgestelde heropbou en ontwikkelingsprogram. Volgens hierdie denkskool vereis die herkonstruksie van die onderwys leerkragte en opleiers wat tot heropbou en ontwikkeling verbind is:

"... they are able to understand and respond flexibly to the challenges of the new approaches to curriculum, method, delivery and certification which an integrated system of education and training demands. They must dedicate themselves to enhancing the quality of learning and achievement throughout the system. Teachers, educators and trainers who are inadequately educated, badly treated by their employers, and poorly

rewarded cannot be expected to fulfil these expectations." (ANC, 1994a: 67).

Indien aanvaar word dat die KUMSA-model, in die breë gesien, die standpunte van die liberaal-demokrate verteenwoordig, kom hierdie groep rolspelers se skynbare negering van die sosiale en politieke werklikhede van die land sterk na vore, veral in die byna kliniese doel-omskrywing as:

"... die identifisering en ordening van daardie kurrikulumaspekte wat sal bydra tot die realisering van die breë onderwysdoelstellings terwyl terselfdertyd voldoende ruimte gelaat word vir inkleding en/of aanvulling in terme van spesifieke eise en behoeftes." (DNO, 1994: 1).

Aangesien die situasie-analise in die ontwerp van die KUMSA-model wesenlik op die herordening van bestaande kurrikuluminhoude neerkom, kan nie op wetenskaplik-verantwoordbaarheid aanspraak gemaak word nie. Hierdie vorm van kurrikulumgebaseerde - vernuwing is ewe onaanvaarbaar as die oorwegend eksamengedrewe kurrikulumbeheer wat kenmerkend is van die tradisionele Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. By gebrek aan 'n behoorlike begronding binne die Suid-Afrikaanse sosiale en politieke werklikheid, is die KUMSA-model 'n teoretiese produk wat hoogstens as 'n ordeningsinstrument tot die herstrukturering van die kurrikulum kan bydra.

In 'n omgewing waar maatskaplike probleme, verpolitisering van die onderwys, geweld en intimidasie hoogty vier, word die onderwys dikwels as 'n teiken vir anargie uitgesonder. Die gevolge sluit dikwels in dat alle dissipline verontagsaam en die skoolprogram in die geheel ontwig of erger nog volgens De Vries *et al.* (1992: 43) vir indoktrinasie en propaganda misbruik word. Gevalle waar skoolhoofde na die bewindsoorname van die Regering van Nasionale Eenheid deur groepe leerkragte en leerlinge uit skole verdryf word, dui daarop dat sommige probleme dieperliggend as apartheidspolitiek geleë is (Malala en Makoe, 1994: 2). In sulke gevalle het die onderrigkultuur waarskynlik nie net tot niet gegaan nie, maar moontlik reeds in 'n soort opswepkultuur oorgegaan. De Vries *et al.* (1992: 14 - 15) merk tereg in hierdie verband op dat kinders wat in 'n geweldsklimaat opgegroeï het, dit moeilik sal vind om na 'n normale leefwyse terug te keer.

Die stand van die onderrigkultuur in Suid-Afrika word in 'n mate deur die volgende inligting weerspieël (DNO, 1992: 6 - 8; Mabandla, 1994: 11):

- 43% van die leerkragte beskik nie oor die minimum kwalifikasie-vereistes nie.
- Talle leerkragte neem aktief deel aan skool- en klasboikotte.
- Die gemiddelde leerling-leerkrag verhoudings in sommige substelsels staan op 51:1.
- Heelwat leerkragte maak nie gebruik van geleenthede vir personeelontwikkeling en indiensopleiding nie.

In noue samehang met hierdie wankelrige onderrig-kultuur staan leerkultuur as 'n verbintenis tot die voorsiening van toepaslike leergeleenthede, 'n vasbeslote wil om te leer, die koöperatiewe beskerming van die skool as kleinood van die gemeenskap en die waardering vir die wordings- en ontwikkelingsproses wat die leerders ondergaan. In gevalle waar skool- en klasboikotte deur leerlinge (en leerkragte) aan die orde van die dag is, skoolhoofde op 'n georkestreerde wyse van hul skole verdryf word en leerlinge wat wil leer op dié wyse geleenthede daartoe ontsê word, word die leerkultuur dikwels doelbewus ter wille van persoonlike en politieke doelwitte opgeoffer (Malala, 1994: 2; Mabandla, 1994: 11; DNO, 1992: 7 - 8; ANC, 1994a: 58; Steyn, 1994: 3).

Maar, hierteenoor staan ook die hopeloosheid waarin die ernstige leerling vasgevang is, naamlik verydeling van drome, sinloosheid van gebeure, neerdrukkende lewensomstandighede, uitsiglose toekoms en volgens Smith (1994: 2) 'n gevoel dat onderwys geen waarde het nie.

Aan die positiewe kant word onderwysvoorsiening in gevestigde substelsels deur 'n gesonde leerkultuur en uitnemende leeruitkomst gekenmerk. Met die oog op die verbreding van goeie onderwyspraktyk in Suid-Afrika is die herkonstruksie van die leerkultuur 'n noodsaaklike voorvereiste. Die ANC (1994: 15, 65 - 69) verbind hom hiertoe deur die bevordering van regstelling, uitwissing van agterstande, bevordering van mobilititeit en bevryding van verdrukking en uitbuiting. Hierdie denkskool wil 'n gesonde leerkultuur herstel deur die

voorbereiding van die leerlinge vir toetrede tot die werkplek en deelname aan die sosiale en politieke aktiwiteite van die gemeenskap binne 'n voorsieningstelsel wat die volgende eienskappe weerspieël:

- Leerlinggesentreerdheid
- Nie-outoritêre onderrigbenadering
- Aktiewe deelname deur leerlinge
- Stimulering van kritiese en reflektiewe denke
- Ontwikkeling van vaardighede (probleemoplossing, inligtingverwerking)
- Bevordering van selfdissipline
- Kritiese bevraagtekening van kennis.

Die vraag is: Wat is die werklike stand van die leerkultuur in Suid-Afrika en wat is die omvang van die probleem waarvoor die land in hierdie opsig staan? Hoewel 'n verskeidenheid faktore tot die vernietiging van die leerkultuur bydra, kan die kwaliteit daarvan in 'n mate deur onderwysgerigte prestasie-indikatore soos die retensievermoë van die stelsel, sukseskoerse in eksamens en die kwaliteit van sertifikate wat verwerf word, uitgedruk word. Die uitdaging waarvoor die land staan word tot 'n mate in die volgende indikatore weerspieël (DNO, 1992: 4 - 8; ANC, 1994b: 327; Siyengo, 1994, 11):

- 40% van die leerlinge wat in graad 1 (substanderd A) tot die stelsel toetree, kom uiteindelik by graad 9 (standerd 7) uit.
- Byna die helfte van die leerlinge wat in 1991 die standerd 10-eksamen van DOO afgelê het, behaal 'n gemiddelde eksamenpunt van minder as 30%.
- In 1993 behaal slegs 18 van die 360 000 leerlinge wat die eksamen van DOO afgelê het, 'n gemiddelde A-simbool.
- 24% van die leerlinge in die sekondêre skole van DOO is ouer as 19 jaar.

Pogings om 'n gesonde leerkultuur in Suid-Afrika te vestig sou die belangrikste oorsake vir

die erosie van die leerkultuur wat deur Nxumalo voorgelê word, as vertrekpunt kon neem:

- Disrespek teenoor onderwysers en gebrek aan selfdisipline.
- Skool- en klasafwesigheid en 'n gebrek aan stiptelikheid.
- Misbruik van drank en dwelmmiddels.
- Gewelddadige, aggressiewe, destruktiewe en ontwrigtende optrede deur leerlinge.
- Onderwysers is swak rolmodelle (ongedissiplineerd, pleeg korrupsie, het intieme verhoudings met leerlinge, gebruik kru taal, ensovoorts).
- Ouers is huiwerig om kinders te dissiplineer en toon weinig belangstelling in hulle skoolwerk.
- Materiële deprivasie (Tekort aan middele en fasiliteite soos handboeke, meubels, elektrisiteit, laboratoriums, ensovoorts) (Smith, 1994: 13 - 14).

5.2.4 Funksionaliteit van die kurrikulum

Die vraag na groter funksionaliteit in die kurrikulum hou verband met die meer pragmatiese lewensingesteldheid van die post-moderne mens wat oorwegend praktykgerig is. Onder die funksionaliteit van die kurrikulum word derhalwe gevra of die kurrikulum nuttig is vir die samelewing en vir die leerling. Daarmee word die uiteenlopende verwagtinge van die breë samelewing, insluitend diegene wat die ontwikkelingsbehoefte van die kind en die land sentraal stel en diegene wat die kurrikulum vir bepaalde ideologiese en sosiale doelwitte wil inspan aan die orde gestel. Vir die eersgenoemde groep beteken gebrek aan relevansie dat skoolverlaters nie voldoende voorberei word op toetrede tot die wêreld van werk nie (De Lange, 1981; Walters, 1990). In samehang hiermee meen die Nasionale Opleidingsraad (NTB, 1994: 79 - 81) dat daar beter in die sosio-ekonomiese ontwikkelingsbehoefte van Suid-Afrika voorsien kan word deur die afsonderlike stelsels vir onderwys en opleiding tot 'n enkele stelsel te integreer. Ten einde die basis vir onderwysvoorsiening te verbreed en mobiliteit in die stelsel te bevorder, word voorgestel dat 'n modulêre stelsel, gekoppel aan 'n nasionale kwalifikasiestruktuur, ontwikkel word.

Met die oog op die sosiaal-demokratiese verbintenis tot die herkonstruksie en ontwikkeling

van die breë gemeenskap, word voorgestel dat onderwys en opleiding binne 'n gemeenskaplike kwalifikasiestruktuur geïntegreer word ten einde deurvloei en mobiliteit in die stelsel te bevorder (ANC, 1994a: 60; NTB, 1994: 80). Hiermee word 'n meer funksionele en praktyk-relevante kurrikulum, wat gerig is op die ontwikkeling van die individu ten einde by te dra tot die ekonomiese en maatskaplike ontwikkeling van die samelewing, in die vooruitsig gestel. As eksponent van hierdie denkskool, sluit Samuel (1992: 114) soos volg hierby aan:

"Another long term aim of education should be to develop the human potential of our society in a way that every member of society is able freely to make a useful contribution to society, to advance social values in society and to increase the socially useful wealth of society. It is human beings who create wealth through their labour."

Die uiteenlopendheid in leerbehoefte en die verskeidenheid van beroepsrigtings wat ter sake is, stel die kwessie van differensiasie- en keusemoontlikhede in die kurrikulum aan die orde. Die noodsaaklikheid vir voorsiening van verskeidenheid in leergeleenthede in die kurrikulum vir die na-basiese onderwysfase word redelik algemeen oor die politieke spektrum heen onderskryf. 'n Breë kurrikulum wat voorsiening maak vir horisontale differensiasie tussen verpligte kernvakke en opsionele beroepsgerigte of akademiese vakke, gekoppel aan moontlike vertikale differensiasie aan die hand van kern- en verrykingsmodules, word in die vooruitsig gestel [DNO, 1994: 55 - 56; Kahn, 1994: 32; ANC, 1994: 69]. Daar is konsensus dat 'n gemeenskaplike verpligte kurrikulum vir basiese onderwys die beste voorbereiding bied op die eise wat deur 'n dinamiese en veranderende ekonomie en gemeenskap gestel word. King *et al.* (1991: 40) sluit soos volg hierby aan:

"The best 'vocational' education we can provide for our population at present is a sound general education, one that promotes literacy, numeracy, communicative competence, social confidence and a critical awareness of the challenges of living in our nation and the world."

Die African National Congress (ANC, 1994: 69) wil die funksionaliteit van die kurrikulum verhoog deur die invoering van 'n nasionale kernkurrikulum vir basiese onderwys ("general education") wat akademiese en beroepsgerigte vaardighede integreer en werkoriëntering in alle

vakke bevorder. In na-basiese onderwys ("further education") differensieer hierdie model tussen verpligte algemene vakke en opsionele beroepsgerigte of akademiese vakke. Hierdie standpunt, wat nou aansluit by die model wat deur die Nasionale Opleidingsraad voorgestel word, word as volg gemotiveer:

"The differentiation between core and options is necessary in order to integrate the education and training systems by unifying general education and vocational education and training into a single structure with a single qualification and certificate.

In die bogenoemde denkmodelle word funksionaliteit grootliks met die voorbereiding op die lewenstaak in verband gebring. Die funksionaliteit van 'n kurrikulum het egter 'n breër konnotasie, naamlik die ontwikkeling van die oorspronklikheid, verbeelding en kreatiwiteit van die leerder. Die ANC (1994: 68) beklemtoon dat die kurrikulum ook ten opsigte van die behoeftes van die individu relevant moet wees en dat onafhanklike en self-kritiese leer bevorder moet word, terwyl die DNO (1994: 12 - 24) die potensiaal van die leerders wil laat realiseer deur hulle inherente moontlikhede te ontwikkel. Uit werkgewergeledere word dikwels aangevoer dat skoolverlaters nie behoorlik voorberei word vir toetreding tot die wêreld van werk nie. Werkgewers vereis dat nuwe toetreders oor 'n vlak van geletterdheid en gesyferdheid beskik wat hulle instaat stel om basiese data met gemak te kan hanteer, sinvolle afleidings daaruit te maak en dit skeppend toe te pas. Goeie interpersoonlike vaardighede, 'n ambisie om te slaag, 'n strewe tot goeie dienslewering en 'n gesonde werketiek word as belangrik beskou. Verder vereis die verskuiwing vanaf outokratiese na deelnemende bestuurstelsels dat die onderwys groter klem moet plaas op groepwerk, kommunikasie en die ontwikkeling van sosiale vaardighede (Pretorius, 1993: 129 - 134).

Die voorafgaande voorstelle insake groter klem in die kurrikulum op die behoefte van die gemeenskap en die leerling, hou verband met 'n dieperliggende wêreldwye verskuiwing in die onderwys vanaf 'n akademies-vormende na 'n ekonomies-pragmatiese kurrikulumparadigma. Teenoor die tradisioneel oorwegend akademiesgerigte kurrikulum wat elitisme bevorder, op die seleksie van leerlinge vir toetreding tot verdere leergeleenthede afgestem is, 'n abstrakte ideewêreld as verhewe bokant die konkrete wêreld ag en bydra dat op handwerk en handvaardigheid neergesien word, beklemtoon 'n ekonomies-pragmatiese kurrikulum die

ontwikkeling van algemene lewensvaardighede wat verband hou met die werking van 'n markgerigte ekonomie en die kollektiewe bedinging deur werkers (De Vries *et al.*, 1992: 39 - 41).

Met groter klem op die ekonomiese behoeftes van die land en op die eise en verwagtinge van die leerlinge, kom die strewe na optimale produktiwiteit te staan teenoor die normgerigte aard van opvoedende onderwys. Ten einde rigting te gee aan denke insake die praktiese uitvoering van die voorgestelde paradigmaskuif na groter beroepsgerigtheid, hou De Vries *et al.* (1992: 48 - 58) die volgende kriteria vir groter funksionaliteit in die kurrikulum voor:

- Beskerming teen opvoedkundig-skadelike gebruike deur voorsiening van opvoedkundig-verantwoordbare onderwyspraktyke wat op die totale ontplooiing van elke individu se moontlikhede gerig is.
- Voorsiening in die werks- en lewensvaardighede, die diverse kulturele- taal- en godsdienstige behoeftes en eise om keusevryheid en demokratiese inspraak van die plaaslike gemeenskap.
- Voorsiening in die nasionale behoeftes wat van gemeenskaplike belang is, insluitend 'n stabiele en gesonde omgewing, uitbreiding van die beskawingsnorme, sosio-maatskaplike mobiliteit en basiese geletterdheid.
- Aanpasbaarheid om, in die lig van die voortdurende verandering in samelewings-, ekonomiese en onderwysbehoefte, van onkonvensionele metodes gebruik te maak ten einde toepaslike leergeleenthede aan almal te voorsien.
- Werklikheidsgetrouheid deur, aan die hand van volgehoue navorsing op 'n deurlopende basis, kennis te neem van die veranderende eise wat die samelewing ten opsigte van tegnologiese ontwikkeling, veranderinge in die arbeidsmark, kulturele diversiteit en die sosio-politieke en maatskaplike omgewing stel.
- Doeltreffendheid deur maksimum produktiwiteit na te streef deur, aan die hand van

effektiewe onderwysstrukture, -middele en -metodes, gelyke onderwysgeleenthede aan soveel leerders as moontlik te bied en deur toepaslike differensiasie vir die verskeidenheid in leerbehoefte te voorsien.

- Handhawing van standarde deur 'n gesonde balans te vind tussen die strewe na hoë kwaliteit en uitnemendheid aan die een kant en die land se primêre onderwysbehoefte wat egalisering ten opsigte van gelyke geleenthede en gehalte insluit aan die ander kant.

Hoewel tot 'n mate deur De Vries et al. ondervang, word die verband tussen groter relevansie in die onderwys en verskuiwings in die mens se kennisbeskouing verder deur De Klerk (1994: 1 - 4) toegelig. Sy onderskei in die ontwikkeling van die Westerse kultuurgeskiedenis tussen die mitiese fase (waarin die mens tevrede is DAT iets bestaan en dit as sulks aanvaar), die ontologiese fase (waarin die mens insig probeer kry in sake deur die WAT-vraag te stel ten opsigte van verskynsels en waarnemings) en die funksionele fase (waarin die HOE-vraag gestel word in 'n poging om verskynsels en waarnemings te verklaar). Die mens vra toenemend na die verhouding tussen verskynsels aangesien die sin van verskynsels dikwels in die aard van die relasies met ander verskynsels opgesluit lê. Hierdie oorgang van ontologiese na funksionele denke gaan gepaard met 'n verskuiwing in die kennisideaal vanaf die teoretiese na die praktiese (ibid, 1994: 3):

"Insig word nie meer aan bepaalde inhoudelike waarhede gekoppel wat in sigself bestaan nie, maar vloei voort uit die korrekte manier van omgaan met objekte en simbole. Dit gaan nie meer bloot om kennis ter wille van kennis nie, maar om die funksionering van kennis in die menslike bestaanswyse."

Groter funksionaliteit in die kurrikulum impliseer dat in die seleksie van inhoude en besluitneming aangaande onderrigbenaderings, rekening gehou word met hierdie breër beskouing waarin kennis self binne funksionele konteks geplaas word ten einde by te dra tot die verklaring van verskynsels en die skep van nuwe kennis.

5.2.5 Breë kurrikuluminhoude

Die verskillende denkskole stem in breë trekke saam oor die vakke wat in die kurrikulum ingesluit moet word en oor die klem wat, met die oog op die ontwikkeling van die land se industriële en tegnologiese kapasiteit op wiskunde, die natuurwetenskappe en tegnologie, geplaas moet word. Hoewel daar in die algemeen aangedring word op groter praktyk-relevansie in alle vakke sal die implikasies hiervan eers werklik na vore kom in die seleksie van toepaslike leerinhoud en in besluitneming aangaande onderrigbenaderings. Vir Walters impliseer groter praktykrelevansie meer klem op die ontwikkeling van basiese ekonomiese begrippe, welvaartskepping, produktiwiteit, entrepreneurskap en tegnologie. Met die oog op verhoogde relevansie van die onderwys, identifiseer Walters (1990: 8) die volgende doelstellings vir loopbaanonderwys:

- Voorbereiding tot 'n sinvolle beroepskeuse deur kennis van werkgeleenthede, ondernemerskap, produktiwiteit, die rol van tegnologie en die verkenning van eie moontlikhede en vermoëns.
- Opvoeding tot loopbaanverrigting deur die ontwikkeling van toepaslike kennis, vaardighede, waardes en houdings wat die leerder voorberei om produktiewe en skeppende bydraes in die wêreld van werk te lewer.
- Opleibaarheid deur die ontwikkeling van daardie basiese kennis en vaardighede wat nodig is vir verdere onderwys en opleiding.

Beide die KUMSA- en die ANC-modelle beklemtoon die belangrikheid van tegnologie en wil dit in die een of ander vorm in die kurrikulum akkommodeer. KUMSA (1994: 39 - 41) stel voor dat 'n nuwe vak met 'n "eie identiteit" ingevoer word om daardie aspekte van tegnologie wat nie in die sogenaamde vaardigheidsvakke en die natuurwetenskappe gehanteer word nie, as leerinhoud in te sluit. Met hierdie voorgestelde verdere versnippering van die kurrikulum, volhard KUMSA met die tradisionele benadering om meer en meer vakke tot die kurrikulum toe te voeg. Volgens Garson (1993: 7) bevat die huidige breë kurrikulum 1 400 verskillende sillabusse vanaf graad 1 tot standerd 10. Hierteenoor volg die ANC-model 'n meer holistiese

benadering deur tegnologie binne die konteks van bestaande vakke uit te bou. Hulle stel voor dat die moontlikheid om ontwerp en tegnologie as 'n afsonderlike vak in te sluit, verder ondersoek moet word. Die verskille tussen die opvattinge van tegnologie in die genoemde twee modelle kom verder na vore in die voorstelle rakende die integrering van tegnologie met ander skoolvakke. Terwyl KUMSA nie spesifieke voorstelle in hierdie verband voorhou nie, gee die ANC-model voorkeur aan integrering met die natuurwetenskappe (CEPD, 1994a: 8):

"... although technology is essentially cross-curricular, it finds a natural home with science which has a double advantage of being a core subject and a discipline in which language, number and scientific concept development intersect. The central concepts, skills and attitudes appropriate to technology are readily reconcilable with a science curriculum designed for the general education phase."

Terwyl die waarde van die sogenaamde vaardigheidsvakke om as draers van tegnologie te dien deur sommige meningsvormers negeer word, merk Walker (1991: 206) op:

"At present, although there are practical or vocational subjects in the primary school curriculum, they are viewed with suspicion, given the original intentions of bantu education. Yet this does not mean that in a different context, with a very different set of aims, work such as basic agricultural production, woodwork, handicrafts, needlework and so on might not be valid ways to introduce young pupils to technology and its applications to productive work."

Agter die voorstelle in die bogenoemde twee modelle lê waarskynlik ook uiteenlopende motiverings aangesien die twee modelle uit verskillende perspektiewe na die skoolkurrikulum kyk: KUMSA vanuit 'n perspektief van 'n sterk onderwyspraktyk in wiskunde en die natuurwetenskappe met leerkragte wat maklik tot besondere beklemtonings binne hulle spesialiteitsgebiede georiënteer kan word, teenoor die ANC-model wat uit die perspektief kyk wat wissel van 'n totale afwesigheid van leergeleenthede in hierdie ondersteunende vakke tot situasies waar leerkragte nie oor die nodige kwalifikasies beskik om die vakke te onderrig nie. Die vertrekpunte van die twee modelle kom hierin baie duidelik na vore. Teenoor die ANC-model se begronding van sy voorstelle insake wiskunde, tegnologie en die natuurwetenskappe

binne die Suid-Afrikaanse onderwyswerklikheid (NEPI, 1992; Kahn, 1993; Kahn, 1994; CEPD, 1994), kom KUMSA met 'n breë motivering wat in 'n hoë mate ooreenstem met die model wat in Engeland se *National Curriculum* ontwikkel is.

Uit sy ontleding van die Suid-Afrikaanse situasie kom Walters tot die gevolgtrekking dat verdere tegnologiese nie in isolasie ingevoer moet word nie, maar eerder saam met produktiwiteit en entrepreneurskap 'n komponent kan uitmaak van 'n nuwe vak, produktiwiteitstudie, in die junior sekondêre kursus. In teenstelling met KUMSA wil Walters tegnologiese in die primêre skool as 'n geïntegreerde deel van bestaande vakke soos handwerk, naaldwerk en basiese tegnieke akkommodeer.

Du Plessis (1992: 209 - 214) waarsku teen die moontlike negatiewe morele gevolge wat die oorheersing van tegnokratiese bestel vir die mens kan inhou. Gevolglik moet gewaak word daarteen dat die onderwys ongewenste kwaliteite soos die dehumanisering van die mens tot slaaf van sy eie skeppings, versterk. Die wetmatighede waarvolgens tegnologiese prosesse verloop skep 'n bepaalde eiegeregtigheid wat neig om deur die voorskriftelikheid van onpersoonlike en gevoellose tegnokratie by te dra tot 'n groeiende skeptisisme teenoor die sogenaamde tegnologiese vooruitgang. Aangesien die tegnieke moontlike, haalbare of gangbare eerder as die moreel geregverdigde, toenemend as riglyn in besluitneming dien, is dit nodig dat (ibid, 1992: 214):

"... denk- en handelingsstrukture geskep word wat in die posisie is om natuurwetenskaplik-tegniese en rasonale inhoude met die wêreld van die gevoel, die godsdiens, die etiek en die ekologie in die mens te verenig. So kan die opvoeding dien om die kulturele, christelike en moderne natuurwetenskaplike opvattinge met mekaar te versoen."

In die KUMSA-model (DNO, 1994: 33 - 43) sluit die kurrikulum vir die basiese onderwysfase tale, wiskunde, natuurwetenskappe, geskiedenis, aardrykskunde, kunste-opvoeding, tegnologiese en lewensoriëntering (religieuse opvoeding, voorligting, ekonomiese opvoeding en liggaamlike opvoeding) as verpligte skoolvakke in. Die leerlinge kan verder

twee keusevakke ('n 3de taal, 'n kunstevak en/of 'n beroepsgerigte vak) uit 'n lys van voorgeskrewe vakke aanbied. Die volgende ses beroepsvelde figureer op 'n geïntegreerde wyse in die kurrikulum met die oog op die oriëntering van die leerlinge ten opsigte van verdere studie en werkgeleenthede: ingenieurswese, sakewêreld, kunste, landbou, nutsbedrywe en sosiale dienste.

Die ANC-model vir die basiese onderwysfase sluit twee of meer Suid-Afrikaanse tale, wiskunde, wetenskap en tegnologie, gemeenskapstudies, kuns, musiek en drama, liggaamlike opvoeding en lewensvaardighede as skoolvakke in. Die model maak voorsiening vir die plaaslike verbesondering van die kurrikulum (ANC, 1994: 97 - 99).

Die ANC (1994: 111) stel voor dat 'n "National Commission for Further Education" ingestel word om voorstelle te maak insake die integrering van onderwys en opleiding in die na-basiese onderwysfase. Daarteenoor kom die KUMSA-model (DNO, 1994: 45 - 54) met spesifieke voorstelle hoe om 'n klemverskuiwing te bewerkstellig vanaf algemeengerigte (akademiese) na meer beroepsgerigte onderwys. Daar word nie op 'n strakke wyse tussen afsonderlike bane onderskei nie. Leerders kan, ooreenkomstig hul aanleg, belangstelling en behoeftes, kursusse saamstel op 'n kontinuum wat strek van suiwer algemeengerigte tot suiwer beroepsgerigte onderwys. Die vakke wat in algemeengerigte onderwys aangebied kan word, hou met bepaalde studielevelde verband en is gerig op die ontsluiting en bemeestering van die mens se opgehoopde kennis. Die vakke wat meer direk met beroepsgerigte onderwys verband hou, is primêr gerig op die toepassing van kennis en vaardighede in die beroepswêreld. Die kurrikulum vir beroepsgerigte onderwys kan saamgestel word uit toegepaste algemene onderwysvakke (vakke wat hul vertrekpunt in algemene onderwysvakke het), en beroepsveldvakke wat hul vertrekpunt in breë beroepsvelde het. Benewens algemeengerigte en beroepsgerigte vakke maak die model ook voorsiening vir algemene toepassingsvakke wat gerig is op die toepassing van kennis en vaardighede in die kind se lefwêreld. Hierdie vakke sluit in:

- religieuse onderrig;
- voorligting;
- liggaamlike opvoeding; en

- ekonomiese opvoeding.

Met sy sterk beklemtoning van beroepsgerigte onderwys plaas die KUMSA-model die kurrikulum instrumenteel in diens van die ekonomiese ontwikkeling van die land. Van hierdie beskouing van kurrikulum sê Aspin (1994: 7):

"The function of schooling is seen as providing personnel and fuel to run the economic engine of the state - to enable a state to be, so far as possible, economically self-sufficient, and, if not, to give it a leading edge of economic competitiveness in the world's economic market-place."

Hoewel die ANC-model min besonderhede verskaf insake die seleksie van leerinhoud, dui die beklemtoning van kommunikasie, inligtingstechnologie, wiskunde en die natuurwetenskappe in die sogenaamde SYSTEM-inisiatief daarop dat hierdie vakgebiede en veral die verbreding van die basis waarop dit aangebied word, as prioriteitsareas beskou word. In hierdie verband merk Kahn (1994: 32) op:

"If we promote a 'science and mathematics for all' policy, the approach to science and mathematics must change. Students would take these subjects throughout the school years. 'Science' would mean a new balanced combination of physical science, life and earth sciences. Additional science subjects should be made as available as possible for those with the interest and aptitude to study further."

Terwyl hierdie model enersyds die bemagtiging van leerlinge om hulle in die tegnologie-georiënteerde samelewing te handhaaf, in gedagte het, sluit dit andersyds direk aan by die opvatting dat groter integrasie van leerinhoud kan bydra tot geheelsiening, interpretasie en betekenisgewing aan die werklikheid. Van hierdie opvatting van kurrikulum, met sy klem op die intellektuele bevryding van die leerling sê Aspin (1994: 8):

"A truly liberal education is one that gives a person access to and competence in all the various forms of intelligence, all the powers of rational thinking, without which any approach to other questions, whether those of vocational, moral or cultural import or

of contending with the requirements of daily life in the modern world, is impossible and unintelligible."

5.2.6 Struktuur van die breë kurrikulum

Indien aanvaar word dat 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum op 'n sistematiese en effektiewe wyse aan die ontwikkelingsbehoeftes van die leerling en die gemeenskap moet voldoen, ontstaan die vraag hoe die breë kurrikulum gestruktureer moet word om hieraan uitvoering te gee. Verder moet die kurrikulum pro-aktief wees deur die oog op die hoogtes te hou wat bestyg moet word, of moet dit terugkyk na die mislukkinge van die verlede? En, indien wel, wat moet die balans tussen hierdie twee fokuspunte wees?

In die geval van Suid-Afrika word gesoek na 'n gesonde balans tussen ekonomiese en industriële ontwikkeling aan die een kant en die ontwikkeling van verwaarloosde menslike bronne aan die ander kant. Suid-Afrika beskik nie oor genoeg ingenieurs, tegnisi, ekonome en bestuurders om die ontwikkelingspotensiaal van die land behoorlik te ontgin nie. Die struktuur van die kurrikulum moet derhalwe bydra om onderwys- en opleidingsgeleenthede meer toeganklik te maak sodat die basis vir welvaartskepping voldoende verbreed kan word om gemeenskapsprobleme rondom gesondheidsorg, huisvesting en besoedeling hok te slaan (ANC, 1994b: 348).

Die ANC-model (ANC, 1994a: 64) maak voorsiening vir 10 jaar basiese onderwys, wat een jaar preprimêre onderwys insluit, gevolg deur 3 jaar verdere onderwys. Ten opsigte van basiese onderwys word 'n verpligte kernkurrikulum in die vooruitsig gestel wat in die algemeen die ontwikkeling van die individu, kennis van werk en deelname aan sosiale aktiwiteite ten doel het. Hierdie fase word afgesluit met 'n nasionale eksamen wat tot die verwerwing van 'n algemene onderwyssertifikaat (GEC) kan lei. Ten opsigte van die na-basiese onderwysfase stel hierdie model voor dat die tradisionele kurrikulum vir die senior sekondêre skoolfase geïnkorporeer word in 'n geïntegreerde stelsel vir onderwys en opleiding. Die kurrikulum vir hierdie fase, wat op nasionale vlak gekoördineer word, lei tot 'n verdere onderwyssertifikaat (FEC). Hiermee word onderwys- en opleidingsgeleenthede meer

toeganklik gemaak en mobiliteit in die stelsel bevorder.

Hoewel onderwys en opleiding as afsonderlike komponente bedryf sal word, kry die eenheid en koördinerende beslag in 'n nasionale standaard- en kwalifikasiestruktuur wat oor die hele spektrum vanaf beginners tot by nagraadse kwalifikasies strek. Die beginsels waardeur hierdie kurrikulum gedryf word, sluit in: die erkenning van vorige leerervarings, oordraagbaarheid van kwalifikasies en die akkumulasie van krediete om kwalifikasies te verwerf (ANC, 1994b: 328). Die kernidees in hierdie voorstelle word in die volgende standpunte weerspieël:

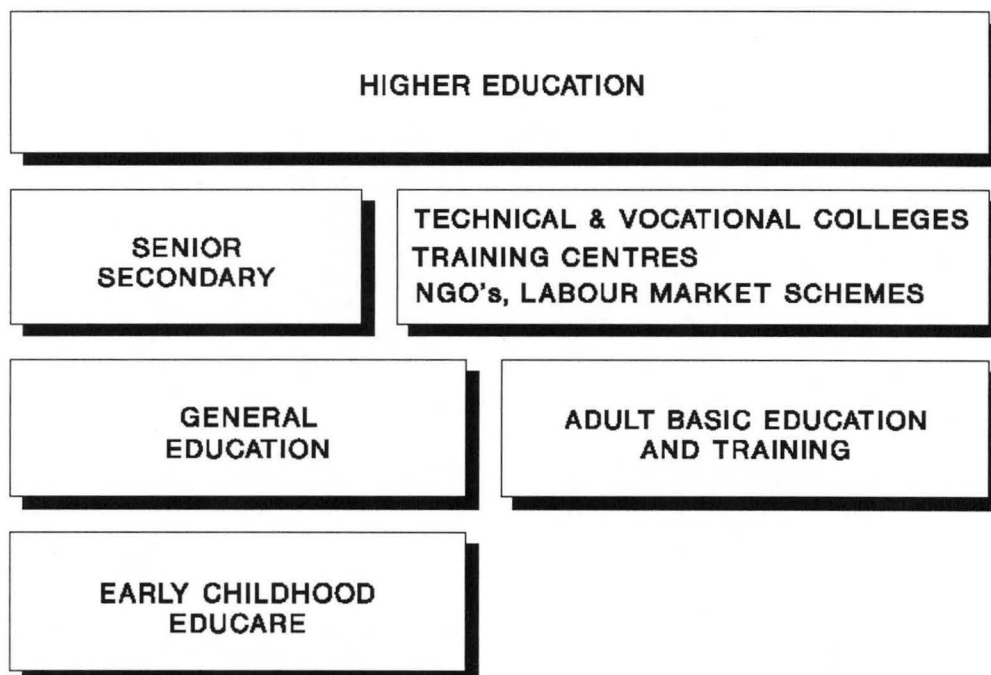
- "The Further Education curriculum builds on the General Education Certificate and is intended to prepare individuals for the world of work and social and political participation in the context of a rapidly changing and dynamic society and global economy. The curriculum will be delivered through outcomes-based modules consisting of compulsory core general subjects and optional vocational or academic subjects. Modules will carry credits toward attainment of the Further Education Certificate (ANC, 1994b)."
- "Mechanisms will be established to ensure the articulation and equivalence of the curriculum between different learning contexts. Curriculum articulation and equivalence will not necessarily mean that the content of the curriculum, the time frame or the teaching methods used will be the same across different learning contexts." (ANC, 1994: 19)
- "Further Education will provide schooling, training and adult education as an integrated system. A balanced curriculum leading to the Further Education Certificate will be developed for all learners in a variety of learning contexts ..." (ANC, 1994: 109)
- "There shall be mechanisms to ensure horizontal and vertical mobility and flexibility of access between general formative, technical, industrial and adult education and training in the formal and non-formal sectors." (ANC, 1994: 4)

- "The three-year post-compulsory stage (up to the present Standard 10) will need to be substantially redesigned in order to provide for a variety of tracks leading to the award of a Further Education Certificate" (ANC, 1994: 10). (Skrywer se onderstreping).

Die ANC-model beskou nie die formele skoolstelsel in isolasie van die voorsieningstelsels vir die leer- en ontwikkelingsbehoefte van ander sektore van die samelewing, soos voorskoolse-, volwasse-, beroeps- en hoër onderwys (tersiër) nie. Hoewel hierdie onderwystipes buite die terrein van hierdie studie val, is dit noodsaaklik om die verhouding daarvan met die formele stelsel te beklemtoon aangesien die skoolkurrikulum deel uitmaak van 'n totale onderwysplan waarin optimale lewenslange leerleenthede vir alle individue in die vooruitsig gestel word (RSA, 1994: 17 - 20).

Die verwantskap tussen hierdie onderskeibare, maar direk verwante komponente van die makrostelsel, kan soos volg voorgestel word (ANC, 1994b: 357):

Diagram 1: Voorstelling van verskillende onderwysfases in die ANC-model



Die Nasionale Opleidingsraad (NTB) steun die idee van 'n geïntegreerde stelsel vir onderwys en opleiding binne 'n nasionale kwalifikasiestruktuur. Die kwalifikasiestruktuur is gebaseer op die verwerwing van krediete vir leeruitkomste wat omskryf word as 'n bekwaamheid om geïntegreerde kennis en vaardighede te begryp, toe te pas en na nuwe situasies oor te dra. Leerders akkumuleer krediete deur gespesifiseerde groepe leeruitkomstes ooreenkomstig nasionale standaarde suksesvol te voltooi. Kwalifikasies bestaan uit twee basiese elemente, te wete eenhede wat inhoud in terme van leerkomste definieer, en modules wat die lengte, vorm, onderrigmetodes en evaluering van kursusse beskryf. Vir 'n bepaalde kwalifikasie kan sekere eenhede as verpligtend voorgeskryf word, terwyl by wyse van keuses tussen opsionele modules voorsiening gemaak word vir verbesondering binne bepaalde werkvelde. Hierdie model stel die volgende kwalifikasiestruktuur vir 'n geïntegreerde stelsel vir onderwys en opleiding voor (ANC, 1994b: 382 - 385):

Diagram 2: Voorstelling van verskillende kwalifikasievlakke in die ANC-model

VLAKKE	KWALIFIKASIES	
8	Navorsing	
7	Grade	
6	Diplomas	
5	Gevorderde sertifikate	
4	Verdere Onderwys-sertifikaat (FEC)	
3	Krediete gebaseer op die akkumulering van modules	
2	Krediete gebaseer op die akkumulering van modules	
1	Basiese Onderwys-sertifikaat (GEC)	
	Verpligte basiese skoolonderwys (9/10 jaar)	Volwasse Onderwys en Opleiding (C)
		Volwasse Onderwys en Opleiding (B)
		Volwasse Onderwys en Opleiding (A)

Indien aanvaar word dat die integrering van onderwys en opleiding versoenbaar is met die eise van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum, is die vraag hoe om die kurrikulum te struktureer om effektiewe kwaliteitonderwys te kan voorsien. Young (ANC, 1994b: 395 - 398) onderskei in hierdie opsig tussen 'n "aggregative approach", 'n "embedded approach" en 'n kombinasie van die twee. Die "aggregative approach" kom neer op 'n lineêre koppeling van opleiding aan basiese onderwys in ongesofistikeerde stelsels, terwyl dit in gesofistikeerde stelsels deur verbandlegging tussen die akademiese dissiplines en hulle toepassings tot uiting kan kom. Hierdie benadering sluit volgens Young aan by meer tradisionele opvattinge aangaande onderwys en is meer geskik vir leerders in goedtoegeruste skole en kolleges.

Die "embedded approach" beweeg nader aan die opvatting wat deur die ANC (1994: 84) aangaande die onderrig en leer van wiskunde en die natuurwetenskappe gehuldig word, naamlik:

"... science and mathematics education and training, both school-based and work-based, must be transformed from a focus on abstract theories and principles to a focus on the concrete application of theory to practice. It must ensure that students and workers engage with technology through linking the teaching of science and mathematics to the life experiences of the individual and the community."

In die uitkomsgebaseerde benadering wat deur hierdie denkskool voorgehou word, word die volgende drie basiese leerdoelstellings beklemtoon (ANC, 1994b: 396):

- Toepassing van vaardighede (prakties en intellektueel)
- Begryping van onderliggende beginsels
- Oordrag van kennis en vaardighede.

Die vraag is wat agter hierdie oënskyklik voor-die-hand-liggende doelstellings lê? Verskil hierdie doelstellings wesenlik van tradisionele vakdoelstellings? Is dit moontlik om hierdie doelstellings binne 'n tradisionele vakgebaseerde kurrikulum en onderrigbenadering te laat realiseer? Gesien die onvermoë van die tradisionele kurrikulum om die produkte wat die breë

gemeenskap verlang te lewer en die uitkomst van die gefragmenteerde pogings tot kurrikulumvernuwing in die verlede, kan aanvaar word dat wyer as die parameters van die beproefde praktyk na oplossings gesoek moet word. Young se "embedded approach" hou moontlik 'n deel van die oplossing in (ANC, 1994b: 396):

"...the embedded approach involves a much more sophisticated and untried pedagogy which attempts to combine and integrate core and specialist learning. ... Pedagogically such an approach is the opposite of the aggregative approach. It moves from the context-specific to the general. It clearly offers opportunities to build on vocational expertise towards more generic knowledge and skills and could be particularly appropriate for learning linked to community and economic reconstruction projects in South Africa."

Young gaan voort (ibid, 1994b: 397):

"Probably a dual strategy in which a more aggregative approach to full time programmes and a more embedded approach to part time access routes will be the only feasible one in the South African case. If such a strategy is developed within an overarching framework, it could have significant development potential with the experience of one strategy contributing to the development of the other. It would involve:

- Specifying core, generic and specialist learning outcomes in sufficiently general terms to be interpreted through either strategy.
- Initiating a range of pilot projects to (a) develop curricula for core and generic skills withing practical and work-based contexts as well as for full time routes, and (b) research/evaluation ..."

In teenstelling met hierdie breë beskouing van die totale voorsieningstelsel vir onderwys en opleiding, het die KUMSA-model slegs op die formele skoolkurrikulum betrekking. Hierdie model wil groter relevansie in die kurrikulum teweeg bring deur 'n klemverskuiwing na beroepsgerigte onderwys en vryliker beweging tussen algemeengerigte en beroepsgerigte

onderwysgeleenthede. Die model (DNO, 1991: 9 - 11) maak verder voorsiening vir:

- keuse-uitoefening, aanvulling en verbesondering van algemene beleid ten einde spesifieke eise en behoeftes te kan akkommodeer;
- oriëntering en verkenning met die oog op verdere studie en werkgeleenthede;
- groter relevansie in die onderwys deur groter klem op beroepsgerigte onderwys te plaas;
- deurvloeimoontlikhede tussen verskillende onderwystipes op grond van die leerling se prestasies, aanleg en belangstelling;
- algemeen-vormende en lewensvoorbereidende onderwys tot aan die einde van die junior sekondêre fase en spesialisasie in algemeengerigte, beroepsgerigte en beroepsonderwys in die senior sekondêre skoolfase.

Die moontlikheid om deur keuse-uitoefening vir spesialisering voorsiening te maak, stel nogeens die kwessie van differensiasie aan die orde. Volgens Hooghoff (1994) dra verskeidenheid en keuse in die kurrikulum by tot leerlingmotivering en groter relevansie van die onderwys. Verskeidenheid en keuse in die kurrikulum word, volgens hom, deur die volgende opvoedkundige beginsels geregverdig:

- Die kurrikulumstruktuur, inhoud en onderrigmetodes behoort voorsiening te maak vir die individuele kind se leerbehoeftes, ondervinding, aanleg en belangstelling.
- Die kurrikulum behoort aan elke kind die geleentheid te bied om sy/haar volle potensiaal te verwesenlik deur geleenthede te bied om te spesialiseer in daardie ervaringsterreine waarin hy/sy spesifieke aanleg demonstreer.
- Leerlinge met lae motivering sal meer geredelik reageer indien wat hulle leer verband hou met hulle eie ervaring en vertolking van die werklikheid.

- Onderwys moet alle leerlinge bemagtig met kennis, vaardighede en houdings, hulle ondersteun om 'n erkende sertifikaat te verwerf wat relevant is met betrekking tot wat hulle na voltooiing van verpligte onderwys wil doen.

Walters (1990: 147 - 150) se aanbevelings insake die struktuur van die breë kurrikulum sluit in dat:

- 'n Nuwe vak, wat voorsiening maak vir begrip van en oriëntering ten opsigte van tegnologie, produktiwiteit en entrepreneurskap as 'n verpligte vak in die junior sekondêre skoolfase, ingevoer word.
- 'n Geskikte evalueringsmeganisme aan die einde van die tiende skooljaar ingestel word om die vrye deurvloei van leerders na die oorwegend akademiese kursus te beperk en te beheer - 'n interne eksamen met eksterne moderering kan vir die doel oorweeg word.
- 'n Senior Sekondêre kursus wat oor twee jaar strek en wat in twee rigtings differensieer, te wete 'n akademies-voorbereidende kursus (vir leerlinge wat toelating tot tersiêre onderwysinstellings verlang) en 'n beroepsvoorbereidende kursus (vir leerlinge wat die wêreld van werk wil betree of toelating tot naskoolse opleiding verlang), ingestel word.
- Die standaard in die akademies-voorbereidende kursus hoër as dié van die huidige hoërgraadvakke behoort te wees met vyf vakke as die minimum vereiste in die kursus.
- Die beroepsvoorbereidende kursus wat steeds algemeenvormend van aard kan wees, vir verskillende studierigtings voorsiening behoort te maak, bv. studierigtings in handel-, tegnies-, verpleging- en paramedies, huishoudkunde en spyseniering, en landbou.
- Voorsiening gemaak moet word vir die horisontale beweging van leerders tussen die akademiese en beroepsvoorbereidende kursusse - horisontale deurvloei sou deur middel van 'n addisionele studiejaar geregleer kon word.

Die vraag bly nou watter kurrikulumstruktuur geskik is om die unieke uitdaging waarvoor die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel staan, te ontgin. Is daar nog ruimte vir 'n kontekslose kurrikulum waarin formele skoolonderwys in isolasie van ander substelsels oorweeg word? Lê die antwoord in 'n algehele integrasie van onderwys en opleiding volgens die "embedded approach" van Young? Watter kombinasies van benaderings is moontlik en wat is die voordele van besondere benaderings, byvoorbeeld die model wat deur sommige opleidingsrade gevolg word waarin vakke soos tale en wiskunde buite konteks en ander soos nywerheidsverhoudings, gesondheid en veiligheid en praktiese vakke binne konteks aangebied word?

5.2.7 Onderwysstandaarde en kwaliteitonderwys

In tye van ingrypende veranderinge in die onderwys heers dikwels kommer oor die moontlike verlies aan kwaliteit en die gevolglike verlaging in onderwysstandaarde. In die geval van Suid-Afrika sal sodanige kommer veral geregverdig wees indien die proses van verandering onverantwoordelik bestuur word en indien die kundigheid waaroor die land ten opsigte van onderwysvoorsiening beskik, nie optimaal benut word nie. Indien onderwysstandaarde op die voorsiening van kwaliteitonderwys betrekking het, is die vraag watter faktore kan bydra om kwaliteit te verhoog. Aangesien die standaarde van 'n onderwysstelsel uiteindelik deur die uitkomste daarvan weerspieël word, sonder Aspin (1994: 3) die kurrikulum uit as die belangrikste bepaler van kwaliteitonderwys:

"... it is clear that quality schooling, both as an experience within and an outcome of activities in schools, will be, as much as anything else, an outgrowth of those programmes of activities and experiences that are proposed, planned, structured, delivered and assessed in such institutions, and intended to be provided and engaged in for educational purposes."

Indien die gelewerde kurrikulum oorweeg word (supra 1.4.1(a)) kom die wyse waarop die kurrikulum aan die orde gestel word egter ook ter sprake. In dié verband merk Van der Westhuizen (1993: 1) op:

"... (daar) word algemeen aanvaar dat die kurrikulumgebeure op die plaaslike vlak

uiteindelik die kwaliteit en uitwerking van die kurrikulum bepaal. Die visie, kennis en inisiatiewe van die leerkrag bepaal of in die behoeftes van die leerders en die eise van samelewing voorsien word. En ook of die onderwysstandaarde, wat Suid-Afrika tot hertoe in staat gestel het om op internasionale vlak mee te ding, in die toekoms gehandhaaf sal kan word."

Die kurrikulum as produk se bydrae tot onderwysstandaarde setel veral in die kwaliteit van die inhoud en die wyse waarop dit georden is. Daarteenoor het die kurrikulum as proses 'n meer ingrypende invloed op onderwysstandaarde. Die kurrikulum as proses bepaal nie net hoe inhoud geselekteer en georden word nie, maar ook die wyse waarop dit geoperasionaliseer word en wat die uitwerking daarvan is. Hiervan sê Aspin (1994: 23):

"... the curriculum is no longer seen as a solid, stable and immutable organisation of existing and traditional valued knowledge, but as a dynamic process involving large-scale and rapid epistemic change, planning, delivery, and assessment."

Uit die verskillende kurrikulumparadigmas wat De Vries *et al.* (1992: 39 - 47) voorhou, volg dat die ontwikkelingsbehoefte van die samelewing die konteks bepaal waarin die kurrikulum geplaas word, byvoorbeeld akademies-vormend, ekonomies-pragmaties, politieke-ideologies, gemeenskapsgerig of omgewingsgerig. Hy wys verder daarop dat die beweerde mislukking van die skool as 'n opvoedingsinstelling tot 'n hoë mate aan die volharding met uitgediende modelle toegeskryf kan word. Volharding met 'n uitgediende model is moontlik net so futiel as die invoering van vernuwing wat nie opvoedkundig verantwoord kan word nie. Die gevaar bestaan dat 'n tegniese klemverskuiwing vanaf akademiese onderwys na meer beroepsgerigte onderwys ter wille van ekonomiese ontwikkeling in hierdie kategorie kan val.

Terwyl onderwysstandaarde tradisioneel grootliks met die meting van leeruitkomste geassosieer is, word toenemend besef dat wat onderrig en geleer word, net so belangrik is as hoe onderrig en geleer en hoe leeruitkomste gemeet word en waarom. So gesien, het onderwysstandaard ewe veel betrekking op die produk (leeruitkoms) en die proses (onderrig en leer). In hierdie verband merk Shaw (1992: 64) op dat onderwysstandaarde bepaal word deur:

"... the whole curriculum offered by the school, in its socialisation of the pupils, its content, the ground rules expounded by the 'hidden curriculum', as well as in its global intent and preparation for adult society. If these are perceived not to live up to expectations by the society concerned, one may expect rejection on the grounds that the standards are inadequate and substitute education movements with political overtones can arise in an effort to meet the desired cultural aspirations of the group."

Die ANC-model stel 'n bevoegdheidsgebaseerde kurrikulum, waarin die klem val op die begryping van onderliggende beginsels, die toepassing van motoriese en intellektuele vaardighede en die oordrag van kennis en vaardighede na ander kontekste, in die vooruitsig. In hierdie model word bepaalde leeruitkomste vir onderwys en opleiding vooraf geformuleer en binne 'n nasionale kwalifikasieraamwerk nagestreef. Die doel is om 'n nasionale kwalifikasiestelsel te ontwikkel wat onderwys en opleiding meer toeganklik maak, gelyke geleenthede aan almal bied en groter deurvloei en mobiliteit bevorder. Aangesien dié model telkens verwys na die ontwikkeling van hoër denkvaardighede, kreatiwiteit, kultuur en die kunste, kan aanvaar word dat die onderwysstandaarde wat as ideaal gestel word nie bloot om die ekonomies-wenslike wentel nie (ANC, 1994: 68 - 69; ANC, 1994a: 69 - 70).

Die komplekse taak van begeleiding van die leerling tot die volle ontplooiing van sy/haar potensiaal vereis dat vanuit 'n breë konteks na onderwysdoelstellings gekyk word. 'n Oorbeklemtoning van funksionele leeruitkomste hou die gevaar in dat dieper lewenswaardes genegeer word. Teenoor onderwysstandaarde as die verwerwing van strakke voorafbepaalde bevoegdhede, staan die opvatting van onderwysstandaarde as komplekse bekwaamhede (supra 4.5.4), insluitend hoër-orde vaardighede (denkvaardighede, probleemoplossing, ens.), beheersing van kennis (begryping, singewing, verbandsiening, ens.) en sluimerende moontlikhede (potensiaal, visie, leierseienskappe, ens.) wat 'n geïntegreerde geheel vorm.

Vir Pring (1992: 4 - 10) kan die besinning oor standaarde en kwaliteitonderwys nie losgemaak word van die etiese en morele debat oor die doel van onderwys nie. Onderwysstandaarde behoort volgens hom gerig te wees op 'n verbetering in die dissipline en gedrag van die leerlinge, hoër prestasie-vlakke in basiese vaardighede (lees, skryf en reken), vryer toegang tot die tradisionele vakdissiplines en groter relevansie ten opsigte van die wêreld van werk.

Ten einde hoë standaardte doelgerig na te streef, is dit nodig dat hulle in eksplisiete terme geformuleer word. Die formulering van duidelike doelwitte ("absolute benchmarks") waarteen die leerling se prestasies ("performance") gemeet kan word, is derhalwe noodsaaklik. Ten einde weg te beweeg van die subjektiewe beoordeling van evalueerders, word 'n verskuiwing vanaf normgebaseerde na kriteriumgebaseerde evaluering voorgestel.

Prestasiedoelwitte hoef nie noodwendig 'n verskralling van normgerigte onderwys tot gevolg te hê nie. Die dieper sin en betekenis van prestasiedoelwitte lê in hulle verhouding met die oorkoepelende onderwysdoelstellings:

"... these performance indicators will be explicit and justified against the purposes that the institution or examined subject are trying to serve - and, hence, the importance of "mission statements", a mixture of ethical judgements (about what is worthwhile) and specific goals, which pin that worthwileness down to attainable objectives." (Pring, 1992: 10).

In opvoedende onderwys gaan dit om veel meer as die verwerwing van kennis, vaardighede en bevoegdhede. Dit gaan om wát die leerling met die kennis, vaardighede en bevoegdhede doen, en veral wat die betrokke leerervarings aan sy geestes, waardes, ideale, beskouinge en gesindhede doen. Hierdie normatiewe karakter van onderwys is volgens Higgs (1992: 303) gerig op:

"... learning how to think, how to understand, to appreciate, to make use of knowledge and to discover its inherent values, its usefulness, its clarifying and revealing powers, its insight and its truth for a meaningful human existence. ... Education calls the individual person to faith, it seeks to arouse curiosity and a sense of wonder, it seeks to develop judgement, encourage perseverance and independence in the pursuit of truth, it seeks to inspire creativity, clearer insight and a greater sense of adventurousness. Education requires of the individual person a breadth of vision and imagination, as well as hope and a generosity of spirit."

Die waarde van die tradisionele vakdissiplines om hierdie dieper sin en betekenis van

skoolonderwys ne vore te bring, word soos volg deur Pring (1992: 11) beklemtoon:

"The academic tradition lays stress upon intellectual discipline and upon the high standards of thinking, arguing, enquiring, experimenting, speculating that are part and parcel of an intellectual discipline. Such disciplines are characterised by their own distinctive logical structures - by the concepts that must be mastered if one is to think in a disciplined way, by the exacting methods of enquiry, by the special demands of proof and of evidence. ... They (the disciplines) are ways of identifying and of exploring problems which, through criticism and through the identification of new problems, are constantly evolving, establishing new standards, new criteria of good performance."

In die lig van die onderwysdoelstellings waaroor reeds besin is (supra par. 4.5.4), word daar gestreef na 'n balans tussen die utilitêre doelstellings wat verband hou met ekonomiese en tegnologiese eise van die Suid-Afrikaanse samelewing en doelstellings wat gerig is op die ontwikkeling van die mens as persoon wat 'n sinvolle, selfstandige en selfvervullende lewe kan voer. Hierdie balans behoort weerspieël te word in standarde ten opsigte van beroepsvoorbereiding en opleiding en standarde wat verband hou met 'n soeke na selfrealisering waarin die individu 'n unieke betekenis heg aan sy bestaan, 'n eie lewensfilosofie formuleer, algemene lewensvaardighede verwerf en steeds streef na hoër standarde van uitnemendheid. Hierdie ruimer opvatting van onderwysstandaarde word soos volg deur Higgs (1992: 305) gekonseptualiseer:

"Seen in this dynamic context standards in education would represent a spirit of pursuit for quality of existence and not merely a milestone reached in terms of achievement. In this spirit of pursuit, standards in education would make possible an ongoing civil conversation, a dialogue that reconciles differences and that leads, with occasions open always renewal, to the constitution of a more humane and civilised society."

5.2.8 Evalueren en sertifisering

Aangesien die leerling die hoofbegunstigde van 'n evalueringsstelsel is, behoort toetsing en

meting gerig te wees op die diagnosering van leerprobleme, die beplanning van remediëring en die motivering van die leerlinge. 'n Omvattende evalueringsplan is nodig om enersyds standaarde te meet en te sertifiseer en andersyds die kwaliteit van onderrig en leer te monitor. Eksamens is geneig om die sterk leerlinge, die gelukkiges en die konformiste te beloon en die ongelukkiges, die stadige leerders, wanaangepastes en andersdenkendes te penaliseer (Fraser, 1992: 205 - 207).

Die ANC-model vir 'n toekomstige kurrikulum (ANC, 1994: 71 - 72) se voorstelle insake evaluering is versoenbaar met die opvattinge van Fraser, naamlik dat evaluering moet fokus op die identifisering van leerprobleme, monitering van leerlingvordering en die effektiwiteit van die leerkrag. 'n Toepaslike evalueringsplan sal volgens hierdie model gebaseer wees op 'n kombinasie van deurlopende evaluering (toetse, opstelle, projekte, praktiese en veldstudies) en nasionale eksamens. Die nasionale eksamen vir die Algemene Onderwysertifikaat (GEC), sowel as dié vir die Verdere Onderwysertifikaat (FEC), sal ingestel wees om die volgende kwaliteite en vaardighede te toets: begryping; analitiese vaardighede; vaardighede in probleemoplossing; die vermoë om te kommunikeer; die vermoë om te ontwerp; die vermoë om ondersoek te beplan.

Die uitkomsgebaseerde model wat deur die Nasionale Opleidingsraad (NTB, 1994: 81, 192) voorgestel word, hou ingrypende implikasies vir evaluering in. Teenoor die normgebaseerdheid van die tradisionele eksamen waar alle leerlinge wat 'n bepaalde kursus volg relatief tot mekaar gerangskik word, impliseer hierdie model kriteriumgebaseerde evaluering waarin die leerling bewys moet lewer van sy/haar bemeestering van bepaalde inhoude (kennis, vaardighede en waardes). Afhangende van die formaat waarin die verwagte uitkomst beskryf word, kom evaluering in hierdie stelsel neer op die meting van bekwaamheid teen strakke afgebakende kriteria. Hiermee word evaluering tot 'n hoë mate beperk tot die meting van kennis en die demonstrasie van daardie vaardighede wat direk onderrig, geleer en getoets kan word. Onderliggend aan die NTB-voorstelle lê die strewe om ekonomiese groei en produksie te stimuleer ten einde by te dra tot welvaartskepping en die gepaardgaande uitbreiding van werkgeleenthede. Kriteriumgebaseerde evaluering kan hierin 'n nuttige funksie vervul om seker te maak dat skoolverlaters aan die basiese vereistes vir opleibaarheid voldoen.

Die nastrewing van vooraf gespesifiseerde bevoegdhede hou die nadeel in dat onderwys en leer tot spesifieke inhoud beperk word en dat onderwysstandaarde uiteindelik deur daardie inhoud bepaal word. Die gewildheid van dié benadering hou verband met die gewaande hoë standaarde (goeie leeruitkomste) wat in werklikheid dui op die beheersing van 'n beperkte kennis- en vaardigheidsveld. In 'n gesofistikeerde vorm word dié benadering gekenmerk deur sillabusse wat tot handleidings uitgebou is en onderrig-, leer- en eksamineringspraktyke wat tot dié handleidings beperk word.

'n Uitkomsgebaseerde benadering hou besliste voordele in vir 'n effektiewe opleidingstelsel waar 'n hoë vlak van bekwaamheid en sukseskoers in die toepassing van spesifieke kennis en vaardighede benodig word. Vir opvoedende onderwys, en in die besonder vir die ontwikkeling van hoër orde denkvaardighede, kreatiwiteit, kommunikasie en probleemoplossing, word voorkeur verleen aan 'n meer soepele benadering wat deur 'n gemeenskaplike visie, rigtinggewende doelstellings en 'n gesamentlike strewe na uitnemendheid gedryf word. Aangesien die vlakke waartoe leerlinge kan vorder en die bekwaamhede wat hulle kan ontwikkel onbepaalbaar is, word ten opsigte van die hoër vaardighede en kreatiwiteit voorkeur verleen aan normgebaseerde evaluering waarin leerlingprestasies, onder andere, in formele eksamens teen bepaalde groepnorme gemeet word. Die norme wat gebruik word, word normaalweg herlei uit die gemiddelde prestasie van die groep in die betrokke eksamen sowel as die prestasies wat vergelykbare groepe voorheen in soortgelyke eksamens behaal het. Die voordeel van die stelsel setel daarin dat standaarde oor tyd heen opgebou word en dat uitnemende prestasies in sowel leer as onderrig 'n opwaartse effek op standaarde uitoefen. Die nadele van normgebaseerde stelsels sluit in dat:

- leerlinge teen mekaar beoordeel word en hulle prestasies derhalwe 'n relatiewe karakter dra;
- die selfbeeld van gemiddelde en stadige leerders nadelig geraak word;
- minimum kennis en vaardighede dikwels nie voldoende by alle leerders ontwikkel word nie;
- onderwys dikwels in 'n simbolejag ontaard en eksamenafrigting tot 'n hoof-onderrigstrategie verhef word.

Uit die voorafgaande oorsig volg dat kriteriumgebaseerde evaluering bepaalde voordele inhou binne 'n opleidingsomgewing, en moontlik in bepaalde beroepsgerigte kursusse, teenoor normgebaseerde evaluering wat meer geskik is in gevalle waar akademiese bekwaamhede en kreatiwiteit teen groepnorme gemeet word. So gesien, staan kriterium- en normgebaseerde evaluering nie as alternatiewe teenoor mekaar nie. Die vraag is watter toepassingsmoontlikhede kriteriumgebaseerde evaluering vir 'n onderwysomgewing inhou? Is daar ook in opleiding ruimte vir normgebaseerde evaluering? Sou dit uitvoerbaar en sinvol wees om van 'n kombinasie van hierdie twee evalueringstipes gebruik te maak? Wat is die verband tussen die evalueringstipe waarop besluit word en die onderwysdoelstellings wat nagestreef word? Watter implikasies hou die voorgestelde integrering van onderwys en opleiding vir evaluering in? En, wat is die primêre doel van evaluering?

Hierdie laaste vraag bring die essensie van 'n wêreldwye besinning oor evaluering na vore. Moet daar gesoek word na meganismes om die leerlinge met die oog op verdere onderwys- en opleidingsgeleenthede te sorteer of is die bedoeling om die effektiwiteit van die onderrigpraktyk en die stand van die leerlinge se vordering te peil (Gipps, 1994; Torrance, 1994)? Die bedoeling is nie om hierdie twee oogmerke met evaluering teenoor mekaar te stel nie, maar om die strewe na 'n gesonde balans en prakties uitvoerbare werkwyses vir formatiewe evaluering te beredeneer. Oor die eensydige beklemtoning van eksaminering in die Suid-Afrikaanse evalueringstelsel merk Fraser (1992: 206) op:

"There is little doubt that testing and evaluation in especially the high school in South Africa serve only a single purpose: It is used as a lever to 'keep pupils going'. To tell them to work harder and to warn them that they are going to fail if there is no improvement in their performance. The use of conventional tests and testing procedures no longer tell pupils what they are able to do but overemphasise what they cannot do! ... the prime functions of testing and measurement (should be) to assess the quality of instruction, to diagnose learning problems and to prescribe remedial action for the underachiever."

Uit die vroeëre besinning oor opvattinge aangaande die funksionaliteit van die kurrikulum (supra 5.2.4) en breë kurrikuluminhoude (supra 5.2.5) is dit duidelik dat die volgende

verskuiwings in onderwysdoelstellings oorweeg word:

- lewenslange leer in die plek van volwaardige volwassenheid;
- kritiese denke en redeneervermoë in die plek van memorisering en herroeping;
- beplan-ontwerp-evalueer in die plek van nabootsing;
- bevraagtekening in die plek van aanvaarding; en
- groepfunksionering in die plek van oormatige individualisme.

Die vraag is of die realisering van hierdie oorwegend prosesgerigte doelstellings deur skriftelike toetse en eksamens gemonitor kan word? Sou eenmalige metings voldoende wees? Bestaan daar universele norme waarteen gemeet kan word? Die waarde, sowel as die ingewikkelde aard, van deurlopende evaluering kom sterk na vore uit die oorweging van moontlike antwoorde op hierdie vrae. In hierdie verband sê Gipps (1994):

"Teachers are either well trained professionals or they are not - and if they are not, you better train and develop them - otherwise they cannot participate in school-based assessment and curriculum development. Assessment goes hand in hand with curriculum development. Teachers should not try to teach subjects they do not really know or understand. Therefore the integration of teacher training and curriculum development is a logical conclusion. In assessment real understanding and mastering of content are coming together."

Ter ondersteuning van Gipps se standpunt staan Torrance (1994: 7 - 11) se kritiek teenoor uitkomsgebaseerde onderwys wat probeer om die kurrikulum aan die hand van evaluering te bestuur. In hierdie benadering word die kurrikulum in die vorm van meetbare entiteite ("attainment targets", "learning outcomes", "benchmarks") gedefinieer en word van die leerlinge verwag om bemeestering daarvan in bepaalde stadiums te demonstreer. Die bedoeling in hierdie benadering is om die kurrikulum in duidelike stappe op te breek sodat almal (leerkragte en leerlinge) deur min of meer dieselfde stappe kan beweeg en alle leerlinge se vordering teen dieselfde kriteria beoordeel kan word. Hierdie opvatting berus op die aanname dat onderwys verbeter kan word deur uitkomst te spesifiseer, gereeld te toets en die resultate te publiseer. Die vraag is verder of 'n uitkomsgebaseerde benadering veronderstel

dat onderwyskundiges saamstem oor watter uitkomst wenslik is en oor die wyse waarop dit geformuleer word? Is dit werklik moontlik om die verwerwing van dié uitkomst te meet en sal sodanige inligting gebruik kan word om onderwys te verbeter? Torrance merk in hierdie verband op (1994: 7 - 8):

"Such aspirations have also fall foul of considerable empirical evidence which suggests that minimum standards or minimum competency often becomes a de facto maximum as teachers strive to make sure all students reach the minimum, rather than stretching some well beyond it. Similarly coaching and practice can lead to improvements in test results without any real or lasting improvement in educational quality."

Die ANC-model wil onderwys en opleiding binne 'n geïntegreerde stelsel aan die hand van 'n nasionale kwalifikasieraamwerk bedryf. Kwalifikasies in die na-basiese onderwysfase kan verwerf word deur die opbou van krediete deurdat die leerder bewys lewer van kennis en bekwaamheid in vooraf gespesifiseerde leeruitkomst wat binne 'n verskeidenheid leer-kontekste behaal kan word. Sonder om in besonderhede in te gaan, word daarop gewys dat verdere besinning waarskynlik nodig is insake die versoenbaarheid van onderwys en opleiding aan die hand van 'n uitkomsgebaseerde benadering. Daarmee word egter nie afbreuk gedoen aan die ideaal om aan die hand van 'n kwalifikasieraamwerk duidelike ontwikkelingspaaie aan leerlinge uit te wys en vorige kwalifikasies te erken nie. Oor die kwessie van bekwaamhede wat deur ervaring in die werkplek en in deelname aan gemeenskapsbedrywighede ontwikkel is, antwoord die Konsepswitskrif oor Onderwys en Opleiding (RSA, 1994: 14):

"An integrated approach to education and training will link one level of learning to another and enable learners to progress to higher levels from any starting point in the education and training system. Learning and skills which people have aquired through experience and informal training will be formally assessed and credited towards certificates."

Die probleem van lae deurstromingskoerse hou verdere implikasies in vir die ontwerp van 'n toepaslike evalueringsstelsel. Uit 'n funksionele perspektief beskou kan die ophoping van leerlinge in bepaalde grade nie geakkommodeer word nie. Die polities gebaseerde "pass one,

pass all"-slagspreuk het hierdie ironiese keerkant dat grootskaalse druiping ernstige logistieke probleme vir die stelsel kan skep. Sou outomatiese bevordering 'n bedreiging vir standarde inhoud? Wat is die implikasies daarvan vir opvoedkundige verantwoordbaarheid, vir onderrig en vir evaluering? Kan leerkragte onderwysstandaarde deur die kwaliteit van hulle onderrig stel en handhaaf? Indien hulle daarin slaag, dien die finale eksamen na die voltooiing van 'n graad nog enige doel? 'n Oorweging van moontlike antwoorde op hierdie vrae dui daarop dat deurlopende formatiewe evaluering (vir die monitering en bestuur van onderrig en leer), sowel as deurlopende summatiewe evaluering (vir gradering en sertifisering) kan bydra om die probleme waarvoor Suid-Afrika in hierdie opsig staan, op te los. 'n Verantwoordbare onderrig- en leerpraktyk wat voorsiening maak vir 'n toepaslike formatiewe evalueringstelsel bied die moontlikheid om alle leerders progressief tot op die vereiste standaard te ontwikkel. Indien outomatiese bevordering daarop neerkom dat die leerling en die leerkrag binne spanverband meewerk om 'n bepaalde standaard te bereik, sou dit selfs kan bydra om standarde hoër te stel as binne 'n tradisionele eksamengedrewe stelsel.

Uit die voorafgaande oorsig blyk dit samevattend dat die volgende drie aspekte van evaluering in die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum oorweging verdien: deurlopende evaluering van onderrig en leer (veral ten opsigte van nie-meetbare lewensvaardighede), die waarde van kriteriumgebaseerde evaluering van basiese kennis en vaardighede (minimumvereistes) en normgebaseerde evaluering om akademiese prestasies te beoordeel ten einde uitnemendheid na te streef deur onderwysstandaarde oor tyd heen te monitor. Die bevordering en sertifisering van leerlinge behoort nie van slegs een van hierdie kategorieë afhanklik te wees nie, veral nie soos tans in baie gevalle bloot van normgebaseerde evaluering nie.

5.2.9 Onderwys en opleiding

In sy ontleding van die uitdagings en eise wat ten opsigte van die ontwikkeling van Suid-Afrika se menslike potensiaal gestel word, kom Samuel (1992: 115) tot die slotsom dat onderwys en opleiding tot 'n enkele stelsel geïntegreer en leer- en werkomgewings ten nouste gekoppel moet word. Hierdie standpunt hou verband met die opvatting dat onderwys en opleiding in die verlede misbruik is om werkers uit te buit en goedkoop arbeid beskikbaar te

maak. Daar word algemeen aanvaar dat die oorwegend akademies-georiënteerde tradisionele kurrikulum tot werkloosheid bydra en ook nie skoolverlaters bemagtig om self werk te skep nie. Die ANC-model sluit hierby aan en wil deur die integrering van onderwys en opleiding bydra om die basis van die stelsel te verbreed, gelyke geleenthede te skep, produktiwiteit te verbeter en mobilititeit bevorder. 'n Modulêre uitkomsgebaseerde kurrikulum word in die vooruitsig gestel ten einde soepelheid in horisontale en vertikale mobiliteit tussen verskillende leer- en opleidingskontekste te optimeer en aan leerders die geleentheid te bied om kwalifikasies te verwerf deur krediete in afsonderlike leereenhede op te bou (ANC, 1994: 60 - 70).

Teenoor die ANC-model se visie van 'n geïntegreerde stelsel vir onderwys en opleiding, onderskei die KUMSA-model tussen algemeengerigte onderwys, beroepsgerigte onderwys en beroepsonderwys/opleiding. Volgens hierdie model word die eersgenoemde twee onderwystipes binne die formele skoolstelsel en beroepsonderwys in 'n afsonderlike substelsel met sy eie opleidingsprogramme geakkommodeer. Die beginsel van groter beroepsgerigtheid in die onderwys word deur die KUMSA-model ondersteun deurdat beroepsoriëntering op 'n geïntegreerde wyse in basiese onderwys figureer, terwyl spesialiseringsmoontlikhede in nabasiese onderwys voorsien word. 'n Soepele stelsel word in die vooruitsig gestel waarin leerders kan kies tussen meer beroepsgerigte of meer algemeengerigte onderwys (DNO, 1994: vi). Die klem val op spesialisering, soepelheid, leerlingbehoefte en onderwysrelevansie en nie op meer- of minderwaardige of op makliker en moeiliker afsonderlike onderwysbane nie. Die ideaal is om relevante onderwys te voorsien ooreenkomstig die aanleg, belangstelling en vermoëns van die leerling en die behoeftes van die land oor 'n kontinuum van leergeleenthede wat strek vanaf sterk beroepsgerigte onderwys aan die een pool tot algemeengerigte onderwys aan die ander pool (DNO, 1994: 45 - 53).

Die vraag is nou hoe onderwys en opleiding op 'n sinvolle en prakties-uitvoerbare wyse geïntegreer kan word? Verskillende moontlikhede is vroeër (supra 5.2.6) voorgehou, naamlik:

- Lineêre koördinerings van die skoolkurrikulum met opleidingsprogramme.
- Algehele integrering van akademiese, beroepsgerigte en beroepsinhoud (kennis, vaardighede, tegnieke, veiligheidsreëls, werkwinkelpraktyk, ensovoorts) aan die hand van spesifieke beroepsfunksies en -take.

- 'n Kombinasie van akademiesgerigte vakke (tale en wiskunde), sosiale vakke (gesondheidsorg, entrepreneurskap) en praktiese opleiding in die werkplek.

Die benadering wat uiteindelik voorkeur sal geniet, sal waarskynlik bepaal word deur die doelstellings wat met onderwys en opleiding nagestreef word. Die doelstellings wat in die ANC-model voorgedra word beklemtoon die ontwikkeling van kennis en vaardighede wat nodig is om die wêreld van werk of verdere studie te betree en om as burgers deel te neem aan die aktiwiteite van 'n demokratiese gemeenskap en die moderne ekonomie (NEPI, 1992c: 61). Die belangrikheid daarvan om mense te bemagtig om selfversorgend te wees, kom ook na vore uit die heropbou en ontwikkelingsprogram se beklemtoning van die ontwikkeling van menslike bronne as (ANC, 1994a: 59 - 60):

"... a process in which the citizens of a nation acquire and develop the knowledge and skills necessary for occupational tasks and for other social, cultural, intellectual, and political roles that are part and parcel of a vibrant democratic society."

Walters (1994) wys daarop dat die ontwikkeling van toepaslike kurrikulums vir 'n geïntegreerde stelsel vir onderwys en opleiding besondere uitdagings aan kurrikuleerders gaan stel. 'n Breë visie van die kennis, vaardighede en waardes wat ter sake is en die moontlikhede en middelle om dit in sinvolle onderrig-leerprogramme te akkommodeer is essensiële. Daar moet gewaak word om nie onderwys en opleiding af te water tot 'n blote gereedmaking van die leerlinge om as "werkeenhede" aan ekonomiese bedrywighede deel te neem nie. Die realisering van die individu se potensiaal en in die besonder die ontwikkeling van sy kreatiewe vermoëns behoort nie verwaarloos te word nie.

Die vraag hier is nie soseer of die tradisionele opleiding van minderjariges in Suid-Afrika opvoedkundig-verantwoordbaar was nie, maar of die begeleiding (opleiding) van leerders op weg na selfstandigheid opvoedend van aard kan wees. Anders gestel, kan daar in opleiding sprake wees van algemene vorming in die sin van geestelike groei? In hierdie opsig staan Suid-Afrika voor die realiteit dat die ontwikkeling van sy menslike hulpbronne in die verlede verwaarloos is. Gevolglik het groot getalle leerders nie voldoende opvoedings- en ontwikkelingsgeleenthede gehad om hulle tot selfstandigheid te begelei nie. Binne die breër

beskouing van opvoeding as 'n lewenslange proses enersyds en onderwys en opleiding as begeleiding op weg na selfstandigheid andersyds, is die antwoord op die voorafgaande vraag positief. 'n Geïntegreerde stelsel vir onderwys en opleiding kan derhalwe 'n opvoedkundige karakter dra, aan bepaalde opvoedkundige norme voldoen en bydra tot die begeleiding van leerders tot beroepsvolwassenheid as 'n selfstandige en volwasse leefwyse.

5.2.10 Sentralisasie en desentralisasie

Die fokuspunt van hierdie besinning oor die balans tussen sentralisasie en desentralisasie, is die algemene aanvaarde beginsel dat 'n nasionale kernkurrikulum vir Suid-Afrika ontwikkel moet word (DNO, 1992: 52; NTB, 1994: 8; ANC, 1994: 68 - 71). In die bespreking wat volg sal aandag gegee word aan aspekte soos sentrale en streeksaansprake op die kurrikulum, motivering vir 'n gesonde balans, kurrikulumbeleid en implikasies van soepelheid vir die nasionale en die streeksvlakke. In die algemeen gesien word gesentraliseerde stelsels vir kurrikulumontwikkeling gekenmerk deur beperkte deelname vanaf die grondvlak, voorskriftelikheid deur die owerhede en 'n mate van uniforme standaarde. Hierteenoor word sterk gedesentraliseerde stelsels gekenmerk deur demokratiese deelname, gebrekkige koördinering en wisselende standaarde.

Ten opsigte van kurrikulumontwikkeling word besluitneming insake die ontwerp, ontwikkeling en beheer van die kurrikulum uiteindelik bepaal deur die mate van politieke en kwaliteitsbeheer wat op sentrale vlak verlang word. In gevalle waar gestreef word na die vestiging van 'n bepaalde maatskaplike orde en politieke ideologie, sal sterk sentrale beheer voorkeur geniet. Binne 'n demokratiese bestel weer, bied 'n sterk gedesentraliseerde stelsel die nodige inspraak ten einde vir plaaslike behoeftes voorsiening te maak. Aangesien reeds in beginsel besluit is om vir Suid-Afrika 'n nasionale kernkurrikulum te ontwerp wat ruimte laat vir uitbouing en verbesondering op streeksvlakke (RSA, 1994: 14), word vervolgens oorgegaan tot 'n oorweging van die implikasies van hierdie besluit ten opsigte van onderwysvoorsiening op die onderskeie vlakke.

Aangesien kurrikulumontwikkeling 'n gespesialiseerde werkterrein is, kan demokratiese inspraak en deelname maklik 'n belemmering word. Die RGN-voorstel (RGN, 1981: 198 -

202) van 'n verteenwoordigende advieskomitee wat verantwoordelik is vir leiding en toesig oor regionale kurrikulumsentrums kan dié probleem oplos deurdat nie-vakkundiges oorwegend by breë beplanning, klimaatskepping en besluitneming betrek word. Die ANC (1994: 72) stel in dié verband voor dat rolspelers op die nasionale vlak deur verteenwoordiging in die sogenaamde *National Education and Training Co-ordinating Council (NETC)* by die werksaamhede van die voorgestelde Nasionale Instituut vir Kurrikulumontwikkeling (NICD) betrek word. Op die provinsiale vlak kan demokratiese inspraak in die besluitneming en bestuur van die kurrikulum eweneens by wyse van statutêre rade wat vir dié doel ingestel word, geskied. Hierdie voorstel hou, soos dié in die De Lange-verslag, groot potensiaal in om die legitimiteit van die onderwysstelsel en nasionale eenheid op 'n realistiese wyse in die belang van alle Suid-Afrikaners te bevorder.

Die balans tussen sentralisering en desentralisering hou met betrekking tot die kurrikulum verband met die bevordering van sentrale waardes soos nasionale eenheid, gemeenskaplike burgerskap, bewaring van die omgewing, onderlinge gesag, burgerlike verantwoordelikheid en die akkommodering van diversiteit in taal, kultuur en godsdiens (RSA, 1994: 14). Oor die implikasies van die balans tussen sentralisasie en desentralisasie vir 'n moontlike versoening tussen nasionale strewes en die realiteit van 'n diverse gemeenskap, sê King et al. (1991: 39):

"While one might be tempted to argue that the imperative of nation-building requires strong centralized power in this regard, the challenges of democratization and of the recognition of cultural, linguistic and regional differences suggest the need for appropriate devolution of educational decision-making authority. A careful balance will have to be maintained."

Die kwessie van gesonde balans tussen sentralisasie en desentralisasie strek egter verder as die nasionaal-streek kontinuum. Besluitneming insake die balans tussen sentralisasie en desentralisasie het ook betrekking op die verhouding tussen 'n provinsiale onderwysdepartement en die skole onder sy beheer. In hierdie verhouding kan die demokratiese beginsel in onderwysvoorsiening tot sy volle reg kom deurdat gemeenskappe nou tot 'n groter mate eienaarskap en verantwoordelikheid aanvaar vir hulle skole, die wyse waarop dit bestuur word en die kwaliteit van die onderrig wat daarin voorsien word. Desentralisasie van

inspraak en besluitneming insake die kurrikulum bied ruimte vir die legitimering van die kurrikulum deur groter deelname en inspraak deur gebruikers van die kurrikulum en ander belanghebbendes. Sodoende word nie net groter relevansie verseker nie, maar word ook erkenning verleen aan die realiteit dat die gelewerde kurrikulum in die hande van die leerkrag is en dat hy/sy gevolglik, met inagneming van nasionale en provinsiale beleid, bepaal wat en hoe onderrig en ge-evalueer word. Uit die literatuur is dit duidelik dat daar wêreldwyd groter klem geplaas word op die rol van die leerkrag in pogings om groter relevansie en effektiwiteit teweeg te bring. Mncwabe (1990: 61) merk in dié verband op:

"What is important in education in the end is what goes on in the classroom (or whatever learning situation), that is, policies, structures, administration, syllabuses are relevant only to the extent that they help to provide the most effective and creative environment for the teacher and learner, and the way they interact with each other."

Die vorm en inhoud van die voorgestelde kurrikulumraamwerke en kernsillabusse waarin algemene beleid ten opsigte van die kurrikulum op nasionale vlak geformuleer gaan word, riglyne insake evaluering en meganismes vir die monitering van standaarde, sal uiteindelik die balans tussen sentralisering en desentralisering bepaal. Die Konsepwitskrif dui aan dat aansienlike ruimte gelaat sal word vir die akkommodering van provinsiale prioriteite. Afgesien van ruimte vir die provinsialisering van kernsillabusse word voorsiening gemaak vir 'n deelnemende proses van kurrikulumontwikkeling en uittoetsing waarin leerkragte, vakadviseurs, vakspesialiste en navorsers leidende rolle sal speel (RSA, 1994: 14 - 15). Die verskuilde vorm van desentralisasie wat in deelnemende kurrikulering opgesluit lê, is 'n belangrike medebepaler van 'n gesonde balans tussen sentralisasie en desentralisasie. Die vraag is of daar voldoende onderlinge vertroue bestaan om bokant politieke agendas uit te styg en 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika te ontwikkel.

Teen hierdie agtergrond is die vraag nou wat die toekoms vir die kurrikulum inhou ten opsigte van die balans tussen sentralisasie en desentralisasie? In watter mate sal hierdie balans in die toekoms bepaal word deur die ideologiese oortuigings van die huidige regering? In die Konsepwitskrif oor Onderwys en Opleiding (1994) is dit reeds duidelik dat 'n skeiding tussen politieke agendas en die kurrikulum moeilik haalbaar is. Die vraag is natuurlik ook

in watter mate die bepalings van die Oorgangsgrondwet na 'n nuwe grondwet deurgedra sal word.

Die prominente plek wat onderwys in die herkonstruksie en opbou van die samelewing inneem, die noodsaaklikheid dat in die huidige politieke turbulansie aan die verwagtinge van die mense voldoen word en die realiteit dat hulle nie maklik in die toekoms swaar verdiende regte sal prysgee nie, dra by tot groter realisme in besluitneming insake beleid, bestuursfunksies en strukture. Die oorgangsfase is egter vir alle inwoners, maar in die besonder vir die politieke rolspelers, 'n proeftydperk. Hoe die nuwe grondwet en die wette wat daarop betrekking het, die onderwys gaan reguleer, sal tot 'n hoë mate bepaal word deur gebeure gedurende die oorgangstydperk. Derhalwe is dit bemoedigend dat die Konsepwitskrif klem lê op:

- Samewerking tussen die nasionale Departement van Onderwys en die provinsiale onderwysdepartemente.
- Die regte van die kind.
- Kwaliteitonderwys met gesonde balans tussen inhoud en benadering.
- Demokratiese beginsels in onderwysvoorsiening en -bestuur.
- Akkommodering van diversiteit in taal, kultuur en godsdiens (RSA, 1994: 22 - 28).

5.3 'n Kursoriese oorsig van enkele breë perspektiewe op die bostaande modelle

5.3.1 Histories

Die noodsaaklikheid dat die Suid-Afrikaanse onderwyskurrikulums ingrypend hersien moet word, word reeds oor baie jare besef. Hoewel verskeie vernuwingsinisiatiewe tot stand gekom het, is slegs geringe vordering gemaak. Die twee hoofstrominge in kurrikulumhervorming word vervolgens kortliks aan die orde gestel, naamlik aan die een kant die strewe van die swartmense om gelyke regte en gelyke geleenthede en aan die ander kant die ekonomiese magte wat aanvoer dat die tradisionele stelsel nie die skoolverlaters toepaslik voorberei op toetrede tot die wêreld van werk nie. Die swart strewe onderskei nie tussen politieke- en onderwyshervorming nie. Die stryd gaan om die algehele herkonstruksie van die samelewing

en die verkryging van basiese menseregte vir alle inwoners van die land. Die politieke stryd het veral sedert 16 Junie 1976 na die onderwys oorgespoel en gelei het tot die grootskaalse ontwrigting van die stelsel en die stigting van verskeie alternatiewe strukture, waaronder *People's Education*, *NECC* en *PTSA's*. Die besef dat die politieke ideologie van afsonderlike ontwikkeling en die weerhouding van burgerskap wat daarmee gepaard gaan, vreedsame naasbestaan, veiligheid en voorspoed onmoontlik maak, het gaandeweg wyer uitgekring. Oor die frustrasie van die swartmense met die tradisionele onderwysstelsel sê Mncwabe (1990: 22):

"As a result of the socio-political order, black education (as a separate structural entity) lends itself to a labelling process in which employers see black schoolleavers as not having been sufficiently socialised into norms, values and styles of thinking which they (the employers) value in a certificate. Some employers believe that the standard of black education is not comparable to that of the other racial groups."

In 1980 gelas die vorige regering 'n ondersoek na alle fasette van onderwys in die RSA met die doel om 'n uitvoerbare onderwysbeleid daar te stel wat die land se menslike hulpbronne kan ontwikkel, ekonomiese groei kan bevorder en gelyke gehalte onderwys vir alle bevolkingsgroepe kan voorsien. Die aanbevelings van die verslag (DNO, 1981) word egter binne die apartheidsstrukture van daardie tyd geïmplementeer. Die frustrasie wat hierop volg, word soos volg deur Harthorne (1992a: 174) opgesom:

"The period can perhaps best be summed up by saying that it started with some hope, but ended with greater frustration and with the renewal of popular resistance in even stronger forms. Another opportunity on the part of the government to address the fundamental issues in education has been lost."

Die breë skoolkurrikulums wat onder die apartheidsstelsel in die primêre skole van die verskillende onderwysdepartemente gevolg is, verskil nie wesenlik van mekaar nie. Ten opsigte van die sekondêre skoolfase lei die differensiasiemoontlikhede van die voorgeskrewe breë kurrikulum, die invloed wat skoolgetalle op vakkeuses het en die wisselende gehalte van onderrig in skole egter tot beduidende verskille in die gelewerde kurrikulum. Slegs 'n

beperkte gedeelte van die onderwysgemeenskap het in die verlede inspraak gehad in die ontwerp en ontwikkeling van die kurrikulum. Die basiese kenmerk van hierdie kurrikulum is sy oorwegend akademiese aard en die hoë waarde wat aan die Senior Sekondêre Sertifikaat geheg word. Die oorheersende invloed van die eindeksamen op die kurrikulum van die senior sekondêre skoolfase skep die indruk van 'n tipiese eksamengedrewe kurrikulum wat hoë klem op inhoud, kennisoordrag en memorisering plaas. Die tradisionele kurrikulum vir hierdie skoolfase is gevolglik sterk leerkraggesentreerd.

Die hervormingsinisiatiewe wat op 2 Februarie 1990 beslag gekry en uiteindelik tot die algemene verkiesing van 26 - 29 April 1994 gelei het, het daartoe bygedra dat die weerstandspolitiek van die bevrydingsbewegings omskep is in 'n soeke na strategieë om konstruktiewe hervorming op sosiale en ekonomiese gebied te bevorder. Die besef dat die implementering van langtermyn doelwitte van die "Freedom Charter" afhanklik is van die versterking van sekere strukture en die opleiding van mense om politieke en ekonomiese verantwoordelikhede te aanvaar, het 'n klemverskuiwing teweeggebring vanaf voorbereiding van mense om as politieke agente deel te neem aan die stryd om sosiale transformasie na die ontwikkeling van menslike potensiaal (Unterhalter, 1991b: 6 - 15). Ten einde 'n toepaslike navorsingsbasis te skep vir die ontwerp van 'n verantwoordbare onderwysstelsel, word die NEPI-onderzoek in Desember 1990 van stapel gestuur. Die NEPI-verslag wat in 1992 vrygestel word, hou verskillende beleidsopsies voor met die doel om besluitneming te ondersteun en die demokratiese beweging in 'n mededingende posisie te plaas ten opsigte van onderhandelinge oor 'n toekomstige onderwysstelsel. Die ANC-beleidsdokument insake die herkonstruksie van die onderwysstelsel wat in Januarie 1994 vrygestel is, aanvaar demokrasie, nie-rassigheid, nie-seksisme, gelykberegtiging en nasionale eenheid as nie-onderhandelbare beginsels vir die ontwerp van 'n nuwe onderwysstelsel.

Die wedersydse kritiek en verwerping van die opponerende stelsels op gronde van gebrek aan inspraak, uitsluiting van eienaarskap en die beskerming van politieke en burokratiese magsbasisse lei tot die instelling van die Nasionale Onderwys en Opleidingsforum (NOOF) op 7 Augustus 1993. Die funksie van NOOF is om alle aspekte van onderwysvoorsiening te oorweeg en aanbevelings insake die herkonstruksie van die stelsel te formuleer. Die politieke agendas van sommige rolspelers en die hoë klem wat op die diskreditering van alle

vernuwingspogings van die vorige regering geplaas is, het die aanvanklike bydraes van NOOF beperk. Ten opsigte van die kurrikulum stel NOOF 'n "Curriculum Technical Sub-Committee" in om vernuwingsinisiatiewe te ondersoek en die weg voor te berei vir die instelling van strukture en meganismes om die kurrikulum in sy geheel te hersien.

5.3.2 Filosofies

Dit word algemeen aanvaar dat onderwysstelsels waardebelaai is en deur die dominante onderwysfilosofie in die gemeenskap oorheers word. Dit kom daarop neer dat die kurrikulum ingebed lê in 'n bepaalde werklikheidsbeskouing en dat die onderwysdoelstellings in die lig daarvan geformuleer word. Die gebrek aan legitimiteit en relevansie van die tradisionele kurrikulum kan tot 'n groot mate teruggevoer word na die uitsluiting van belangrike rolspelers op die verskillende besluitnemingsvlakke. Tog bestaan daar 'n hoë mate van konsensus oor onderwysdoelstellings. Die verskille in die opvattinge en voorstelle van die belangrikste meningsvormers lê eerder in hul interpretasie en moontlike uitbuiting van die verlede, as in basiese uitgangspunte oor 'n toepaslike kurrikulum vir die toekoms.

Die Konsepwitskrif oor Onderwys en Opleiding (1994) beklemtoon die basiese regte van die kind en die missie van onderwys om sy/haar volle potensiaal te ontwikkel ten einde 'n bydrae te kan lewer tot die ekonomiese ontwikkeling van die land. Die Konsepwitskrif weerspieël aspekte van Freire se "bevrydingsparadigma" deur sy beklemtoning van maatreëls om verdere uitbuiting en verdrukking te voorkom en te kompenseer vir die skade wat daardeur veroorsaak is (RSA, 1994: 22 - 25). Die ANC-model se voorkeur vir 'n leerlinggesentreerde, nie-otoritêre benadering wat aktiewe deelname deur die leerlinge aan die leerproses aanmoedig, kritiese en reflektiewe denke wil stimuleer en kennis as voorlopig en betwisbaar voorhou, sluit eweneens sterk aan by Freire se opvattinge oor die rol van die onderwys (ANC, 1994: 69).

Die ontwikkeling van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum behoort egter nie in isolasie van die waardevoorkeure van die gebruikers van die kurrikulum te verloop nie. Onderwys is immers normgebaseerd en toekomsgerig. Die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum word derhalwe gerig deur die soort gemeenskap (huidige en toekomstige) en tipe persoon (kind en grootmens) en lewensuitkyk en -standaard wat as ideaal

in die vooruitsig gestel word. Hoewel bepaalde beklemtonings in die onderwysdoelstellings wat deur die onderskeie rolspelers voorgehou word, die indruk skep dat die diepere lewenswaardes genegeer word, word aanvaar dat alle onderwys vormend van aard is. Die beklemtoning van sosiale hervorming, ekonomiese ontwikkeling en nasionale versoening beteken nie noodwendig dat waardes en norme nie as belangrik beskou word nie.

Terwyl aanvaar word dat die bedoelde kurrikulum ter wille van nasionale eenheid op 'n onderhandelde onderwysbeskouing moet berus, moet rekening gehou word daarmee dat die leerkrag in die klaskamer vir 'n verskeidenheid kulture (waardes, tradisies, taal, godsdiens, politieke oortuigings, verwagtings, ens.) voorsiening moet maak. Die implikasie hiervan is dat voldoende ruimte in nasionale beleid ingebou moet word om binne die gelewerde kurrikulum vir die verskeidenheid in die eise en behoeftes van die betrokke teikengroep voorsiening te maak. Hiermee word 'n kritiese faktor van verantwoordbare onderwysvoorsiening aan die orde gestel, naamlik dat leerkragte vertrou moet word en aangemoedig moet word om krities te kyk na doelstellings, inhoude en metodes, en voortdurend te vra: Waarom hierdie inhoude? In watter konteks is dit geldig? Op watter aannames berus dit? (Mncwabe, 1990: 77).

Daar moet gewaak word teen die gevaar om politieke konnotasies te heg aan standpunte wat op grond van gesonde onderwysbeginsels ingeneem word. Misverstande en wanopvattinge is moontlik - veral omdat die betekenis van begrippe soos demokrasie, bevryding en nie-otoritêr dikwels nie behoorlik toegelig word nie. In 'n neo-Marxistiese konteks kan hierdie begrippe nie opvoedkundig verantwoord word nie. Die term demokrasie dien in hierdie konteks grootliks as 'n medium om die meerderheid se wil af te dwing en gesagstrukture af te breek. Bevryding fokus weer meer op die politieke oorwinning (vernietiging van die mag van die verdrukke) as op die ontwikkeling van die verdrukke se moontlikhede. In noue samehang hiermee dui 'n nie-otoritêre benadering eerder op die uitwissing van gesag as op die fasilitering van leer deur aktiwiteitsgebaseerde onderrigbenaderings. Swart (1988: 58) identifiseer die volgende raakpunte tussen die neo-Marxisme en die "Alternatiewe onderwys"-beweging: kritiese ingesteldheid teenoor die kapitalisme, vervreemding en dehumanisering van die mens deur die samelewing, radikale omverwerping van die samelewing, strewe na 'n sosialistiese samelewing, bewusmaking van verdrukking, demokratisering van die onderwys,

gelykheid van mense en die verwerping van owerheidsgesag.

Aangesien die politieke geïnspireerde "alternatiewe onderwys"-beweging 'n belangrike bydrae gelewer het tot die formalisering van die sosiaal-demokratiese opvattinge oor die onderwys, is die raakpunte tussen die onderwysmodel wat deur dié denkskool voorgestaan word en die neo-Marxistiese ideologie nie toevallig nie. Die moontlikheid dat die realiteite van die diverse Suid-Afrikaanse samelewing verskuiwings binne die denkraamwerke van die verskillende rolspelers kan bewerkstellig, is egter nie uitgesluit nie. In hierdie verband merk Steyn op dat nasionale opvoedingsideale haalbaar is mits die belangrikste politieke strewes nie te ver daarvan verwyder is nie:

"Hoe nader die politieke en opvoedingsideale aan mekaar op die (politieke) kontinuum is, hoe groter is die kans vir die verwesenliking van die spesifieke ideaal. Dit beteken nie 'n erkenning van die politisering van die opvoeding nie, maar aan die ander kant is 'n volkome depolitisering van nasionale opvoedingsideale ook nie moontlik nie." (Steyn, 1986: 251).

5.3.3 Internasionaal

Die huidige vernuwingsaksies in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel verloop in uiters moeilike omstandighede. Die tradisionele proses van kurrikulumontwikkeling is tot stilstand gedwing deur die politieke en maatskaplike herstrukturering van die samelewing. Nuwe strukture om die ontwikkelingswerk te onderneem moet nog op demokratiese wyse tot stand gebring word. Aan die een kant moet voldoen word aan die verwagtinge van die bevrydes en aan die ander kant moet die onsekerheid en vrese van die vroeëre bevoorregtes besweer word. Die doel met hierdie internasionale perspektief is derhalwe om vas te stel in watter mate Suid-Afrika uit vergelykbare ervarings elders in die wêreld kan leer. In die verlede is onderwysvernuwing in Suid-Afrika oorwegend op suksesvolle Westerse onderwysmodelle en navorsingsresultate gebaseer. Afrika-modelle is grootliks geïgnoreer. Verskeie ander Afrika-lande, waaronder Zimbabwe en Mosambiek, het egter deur vergelykbare veranderings as Suid-Afrika beweeg. Verontregting, miskenning van basiese regte, gewapende stryd, politieke manipulering van die massas, misdaad en geweld was in al hierdie lande aan die orde van die

dag.

Die ooreenkoms tussen die tradisionele onderwysmodelle van Suid-Afrika en Zimbabwe word weerspieël deur flagrante ongelykhede tussen blanke en swart gemeenskappe, ongelyke toegang tot onderwysgeleenthede, oormatige klem op kennis-oordrag as medium van leer en 'n akademies-georiënteerde, eksamengedrewe kurrikulum. Sedert Zimbabwe (Jansen, 1993: 58 - 67) in 1980 onafhanklik geword het, was die strewe om die koloniale en rasgebaseerde strukture te omskep in meer inklusiewe strukture om rasse-, geslags- en klassediskriminasie uit te skakel. Sedertdien moes Zimbabwe egter veral as gevolg van finansiële druk afstand doen van sy sosialistiese ideaal van gratis, basiese onderwys. Die kwyning van sosialisme, die gepaardgaande groei in demokratiese regeringstelsels en die resessie in Afrika en die res van die wêreld het waarskynlik hiertoe bygedra. Van die aanvanklike strewe om 'n sosialisties-gebaseerde kurrikulum te implementeer, het nie veel gekom nie. Die kern van die inisiatief is 'n projek wat as *Education with Production (EWP)* bekend staan. Die projek is eksperimenteel by 8 skole ingevoer met die doel om dit uiteindelik na alle skole uit te brei. In 1993, tien jaar later, word die projek egter steeds tot die oorspronklike 8 skole beperk en is daar geen aanduiding dat dit verder uitgebrei gaan word nie. Die basiese doelstellings van die projek sluit in:

- Om die onderskeiding tussen verstands- en hande-arbeid uit te skakel.
- Om die leerlinge voor te berei vir die wêreld van werk.
- Om samewerking en groepwerk te bevorder.
- Om elitisme, kompetisie en klasse-ongelykheid uit te skakel.

Hoewel die politieke en maatskaplike ontwikkelingsgeskiedenis van Mosambiek ingrypend van die Suid-Afrikaanse situasie verskil, kan 'n vergelyking tussen die twee lande bydra om die ingewikkelde aard van die Suid-Afrikaanse situasie te interpreteer. Mosambiek was voor afhanklikheid 'n tipiese voorbeeld van 'n koloniale bestel waar 'n eksterne moondheid gepoog het om volle beheer en eienaarskap oor die land en sy mense oor te neem. In dié proses is pogings aangewend om die tradisionele inwoners van die land in die politieke beskouing, waardestelsel, taal en kultuur van die *veroweraar* te assimileer.

Die ooreenkoms tussen Suid-Afrika en Mosambiek setel in die strewes, doelstellings en strategieë van die *bevryders*. In beide gevalle is 'n revolusie aangestig met die doel om politieke mag te bekom en die heersende politieke en maatskaplike orde met 'n sosialistiese orde te vervang. Die onderwysstelsels van beide lande is voor *bevryding* deur minderwaardige onderwys vir die breë massa gekenmerk. In reaksie hierop het die *bevryders* hulle beywer vir die vestiging van sogenaamde bevryde sones en die onderwys is ingespan om die vryheidstrewes te bevorder. Die afbreek van klasse-verskille en die uitwissing van sosiale grense tussen leerkragte en leerlinge was kenmerkend van hierdie mobilisasie van die massas. Volgens Cross (1993: 76) het die waardes aan die hand waarvan die stryd gedryf is, mettertyd oorgespoel in 'n nuwe onderwyskurrikulum.

Soos in ander *bevryde* Afrika-lande het Mosambiek gepoog om die koloniale beleid van rasse en kulturele segregasie en assimilasie te vervang met 'n beleid van integrasie en eenwording deur op nasionale eenheid te konsentreer eerder as op plaaslike, streeks- en etniese verskille. Dit het egter spoedig geblyk dat hierdie opvatting nie voldoende rekening gehou het met die kompleksiteit van die sosio-kulturele werklikheid van Mosambiek nie (Cross, 1993: 77). Gevolglik is 'n nuwe onderwysvisie ontwikkel om nasionale eenheid te bevorder deur sosiale, kulturele, ekonomiese, etniese en taalverskeidenheid te erken en dit in 'n nasionale kurrikulum te akkommodeer. Die gevaar dat opvoedkundige beginsels steeds in dié proses geïgnoreer kan word, blyk daaruit dat:

"... the process of curriculum change concerns, *inter alia*, the need to examine and assess the nature of the colonial legacy, to negotiate the principles and frameworks for new curricula, to define new education objectives and aims suited to the Mozambican revolutionary goals, to define the values, skills and knowledge to be incorporated in the new curricula, to determine variables that would regulate the transition and to prepare the appropriate objective and subjective conditions for the transition." Cross (1993: 85 - 86).

5.4 Samevattend

Uit die voorafgaande oorsig oor heersende denkraamwerke oor onderwysvernuwing in Suid-

Afrika is dit duidelik dat daar 'n gemeenskaplike strewe bestaan om 'n kurrikulum te ontwerp wat in die ontwikkelingsbehoefte van die land en sy mense voldoen. Die verskille ten opsigte van onderwysdoelstellings en beklemtonings van inhoude en prioriteite, spruit grootliks daaruit voort dat die voorstelle binne 'n verdeelde gemeenskap en uit verskillende kontekste geformuleer is. Die sterk invloed van die wêreldgemeenskap op die onderskeie denkskole kom duidelik na vore en dra by tot 'n globale visie wat in baie van die voorstelle sigbaar is.

Die doel van hierdie studie is om 'n denkraamwerk (-model) te ontwikkel aan die hand waarvan 'n opvoedkundig-verantwoordbare onderwyskurrikulum vir Suid-Afrika ontwikkel kan word. Die bedoeling is nie om 'n konsensusmodel te ontwikkel wat inklusief ten opsigte van die standpunte van die verskillende rolspelers is nie. Die ideaal is om 'n model daar te stel wat kan bydra tot die ontwikkeling van 'n kurrikulum, wat, benewens die funksionele oogmerke met onderrig-leergeleenthede, ook voldoende aandag gee aan die dieper lewenswaardes en hoër menslike strewes. Die kurrikulum wat hier in die vooruitsig gestel word, is gerig op:

- Die begeleiding van leerlinge tot geestelike volwassenheid; die ontwikkeling van 'n sterk en goeie sedelike karakter en 'n verdraagsame en ewewigtige persoonlikheid.
- Die ekonomiese ontwikkeling van die land, beroepsvolwassenheid en die aanvaarding van mede-verantwoordelikheid vir eie leer en ontwikkeling.
- Die bevordering van nasionale eenheid deur die nastrewing van doelstellings wat tot versoening, vryheid, vrede en voorspoed vir almal in Suid-Afrika kan bydra.

Die volle implikasies van die voorgestelde rekonstruksie van die kurrikulum sal uit die aard van die saak eers in die ontwerp- en implementeringsfases van nuwe beleid na vore tree. Onderhandelingsvaardighede, toegewydheid aan die onderwys en wedersydse agting en vertroue kan bydra tot die ontwikkeling van 'n algemeen aanvaarde en opvoedkundig verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika. In hoofstuk 6 word vervolgens 'n model voorgelê vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum wat rekening hou met die gemeenskaplikheid en diversiteit van die Suid-Afrikaanse samelewing.

HOOFSTUK 6

DIE ONTWERP VAN 'N OPVOEDKUNDIG-VERANTWOORDBARE KURRIKULUM VIR SUID-AFRIKA

6.1	Inleiding	203
6.2	Breë riglyne vir die ontwerp van 'n kurrikulum	205
6.3	Gestaltegewing aan ontwerp kriteria vir 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum	214
6.3.1	Kontekstuele geldigheid	217
6.3.2	Soepele onderwysbeleid	219
6.3.3	Wetenskaplik-verantwoordbare kurrikulering	221
6.3.4	Opvoedkundig-regverdigbare doelstellings	222
6.3.5	Toepaslike kurrikuluminhoud	224
6.3.6	Effektiewe praktykmaking	225
6.3.7	Toepaslike kurrikulumstruktuur	228
6.4	Die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare breë kurrikulum	230
6.4.1	Gemeenskaplike elemente in die verskillende denkmodelle	230
6.4.2	Riglyne vir die formulering van ontwerp kriteria	233
6.5	Die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare vakkurrikulum	236
6.6	Hoofmomente in die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare vakkurrikulum	240
6.6.1	Die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare onderwysprogram vir lewensoriëntering	240
6.6.2	Die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir produktiwiteitstudie	246
6.6.2.1	Inleiding	246
6.6.2.2	Rasionaal vir produktiwiteitstudie	248
6.6.2.3	Inisiëring van 'n ondersoek na produktiwiteitstudie	249
6.6.2.4	Die formulering van breë doelstellings en die identifisering van makro-kriteria	249
6.6.2.5	Die uitbouing van die makrokriteria tot ontwerp kriteria	250
6.7	Samevattend	252

HOOFTUK 6

DIE ONTWERP VAN 'N OPVOEDKUNDIG-VERANTWOORDBARE KURRIKULUM VIR SUID-AFRIKA

6.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word 'n funksionele model voorgelê vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika. Dié model is die produk van eie besinning, beredenering en filosofering oor die voorstelle van die verskillende rolspelers in kurrikulumvernuwing aan die een kant en die opvattinge wat in hoofstuk 4 rondom opvoedkundige verantwoordbaarheid voorgelê is, aan die ander kant. Aangesien die klem in hierdie studie op die opvoedkundige verantwoordbaarheid van die kurrikulum val, is die bedoeling nie om oor 'n teoretiese model vir die ontwerp van 'n kurrikulum te besin nie. Trouens die ontwerp van so 'n model kan self die onderwerp van 'n studie van hierdie omvang uitmaak. Verder is heelwat ontwikkelingswerk in hierdie verband in Suid-Afrika onderneem. Die modelle van Walters (1978) en Jansen (1986) tel onder die meer bekendes. Na oorweging van verskillende moontlikhede, is besluit om die model van Jansen vir die doel van hierdie studie aan te pas.

Uit die ontleding van die verskillende denkraamwerke oor die ontwikkeling van 'n toepaslike kurrikulum vir Suid-Afrika in hoofstuk 5, blyk dit dat die voorstelle in die algemeen gerig is op utilitêre doelstellings rondom:

- demokratisering;
- rasionalisasie;
- regstelling; en
- ekonomiese ontwikkeling (KUMSA-model, ANC-beleidsdokument, NTB-dokument, HOP).

Die KUMSA-model stel 'n tegniese herstrukturering van die bestaande kurrikulum voor waarin die politieke en maatskaplike konteks van die Suid-Afrikaanse samelewing moontlik

nie voldoende in ag geneem word nie. Die basiese uitgangspunt in die KUMSA-model is dat die breë kurrikulum op die sentrale vlak deur kundiges ontwikkel en aan streke en skole voorgeskryf word. Die ANC (Die Burger, 26 November 1991) voer in sy kritiek teen die KUMSA-model aan dat:

- die politieke sensitiwiteite nie ondersoek word nie;
- geskiedkundige ongelykhede nie aangespreek word nie;
- geen ernstige poging aangewend word om ongelykhede reg te stel nie;
- 'n klemverskuiwing na beroepsgerigte onderwys nie gelyke geleenthede bevorder nie.

Die ANC-beleidsdokument, daarenteen, stel die sosiale herkonstruksie van die samelewing en die demokratisering van die onderwysstelsel voorop. In die begronding van sy model, fokus die ANC sterk op die beweerde onregte van die verlede. Navorsing oor opvoedkundige verantwoordbaarheid binne die konteks van Suid-Afrika-in-oorgang word aan bande gelê deur die probleem om die retoriek van die hervormers te versoen met die opvattinge van die regime oor wat as behoorlik in die onderwys beskou word. Die vraag is of nie-opvoedkundige beginsels soos nie-rassigheid, anti-seksisme, voorbereiding vir werk en voorbereiding vir politieke deelname tot die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum kan bydra? Die opvatting (ANC, 1994: 67; NEPI, 1992c: 13; RSA, 1994: 9) dat die vorige regering die kurrikulum op 'n outokratiese wyse vir ideologiese propaganda en indoktrinasië gemanipuleer het, dat amptelike beleid insake eksamens en onderrigmetodes memorisering bevorder en die ontwikkeling van inisiatief en kritiese denke ontmoedig, hou nie rekening met die onderwyswerklikheid waarin 'n leerkrag die kurrikulum op die plaaslike vlak tot 'n praktiese onderrigprogram vir sy/haar leerlinge verwerk nie. Cornelius (1994: 12 - 13) waarsku in hierdie verband teen die volgende wanopvattinge:

- Die kurrikulum wat deur die regering uitgereik word, bepaal ten volle wat in die klaskamer gaan gebeur.
- Die vervanging van een regering met 'n ander een sal die probleme rondom die kurrikulum oplos.

In die model van die Nasionale Opleidingsraad val die klem op die behoeftes van werkgewers en die skep van ontwikkelingsgeleenthede vir werknemers met die oog op die ekonomiese heropbou en ontwikkeling van die land. Hoewel hierdie model binne die ekonomies-pragmatiese kurrikulumparadigma val, kan dit nie in die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum geïgnoreer word nie. Steyn en Viljoen (1991: 241) merk in hierdie verband op dat kinders immers opgevoed behoort te word om in 'n multikulturele Suid-Afrika te woon en te werk.

Hoewel die formele hersiening van kurrikulum teen die middel van 1993 tot stilstand gekom het, is belangrike ontwikkelingswerk gedurende die onderhandelingsfase onderneem:

- Die kernsillabuskomitees (KSK's) van die Komitee van Onderwysdepartementshoofde (KODH) het riglyndokumente ten opsigte van die meeste skoolvakke ontwikkel. Die doel van hierdie dokumente was om leiding te verskaf aan provinsiale onderwysdepartemente insake die ontwerp van konsepsillabusse.
- Die Centre for Educational Policy Development (CEPD) het 'n verskeidenheid kurrikulumdokumente ontwikkel wat waardevolle bydraes kan lewer in die ontwerp van toepaslike vakkurrikulums.
- Die veld- en fasekomitees van die NOOF het eenheid in die kurrikulum bevorder deur tussentydse aanpassings voor te stel met die oog op implementering in Januarie 1995.

Aangesien hierdie inisiatiewe bedoel was om as insette in verdere prosesse deel uit te maak van breër ontwikkelingsaksies, kan finale standpunte oor die opvoedkundige verantwoordbaarheid daarvan of oor die meriete van die voorstelle, nie in hierdie stadium ingeneem word nie.

6.2 Breë riglyne vir die ontwerp van 'n kurrikulum

Opvoedkundige verantwoordbaarheid is 'n omvattende begrip waarin die hoër ideale van onderwys en opvoeding ingebed lê. Die betekenis wat in 'n bepaalde gemeenskap aan opvoedkundig-verantwoordbaar geheg word, bestaan wesenlik in die gedagtes van mense en word in die lig van hulle partikuliere lewensbeskouing gekonseptualiseer. Waar die

kurrikuleerder(s) 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum wil ontwerp, sal derhalwe helderheid oor die onderliggende waardes en verwagtinge van die gemeenskap verkry moet word. In hierdie proses wil die filosofie van die opvoeding nie voorskrywend staan nie, maar begeleidend. Die skrywer wil op 'n funksionele wyse aantoon hoe daar te werk gegaan kan word om die onderliggende waardes van die gemeenskap, binne die konteks van universele waardes oor die opvoeding, aan die lig te bring en aan te wend vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum.

As vertrekpunt vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum kan nogeens gevra word: wat is 'n kurrikulum en watter plek neem dit in die totale onderwysstelsel in? Wat is die funksie van die kurrikulum in onderwysvoorsiening? Vir Walters is die kurrikulum die hart van die onderwys. Die plek en funksie van die kurrikulum het betrekking op die fundamentele aspekte van onderwys, naamlik: die redes waarom onderwys aan kinders voorsien word, watter vakke aangebied word en op watter vlakke, wat ons selekteer as inhoud van hierdie vakke, hoe ons daardie inhoud rangskik en orden, hoe ons beoog om dié inhoud in die klaskamer aan die orde te stel, hoe ons hierdie bedoelings en inligting na leerkragte dissemineer, hoe ons kurrikulumbesluite, die onderrigproses en die uitkomst daarvan evalueer. Die voorsiening van onderwys - vanaf die filosofiese besinning daaroor, regdeur die beplanning daarvan tot by die onderrig- en evalueringsfases - kan in die enkele term kurrikulum saamgevat word (Walters, 1994). So gesien, staan die kurrikulum sentraal in onderwysvoorsiening. Alle ander onderwysfunksies staan derhalwe in diens van die kurrikulum. Die kurrikulum is die goue draad wat oor die eeue heen strek. In Pring (1992: 11) se woorde is die kurrikulum die gesprek wat tussen geslagte gevoer word. Wie die kurrikulum beheer, beheer die onderwys en vir daardie rede die toekoms van die land.

In die besinning wat volg word onderskei tussen die ontwerp van 'n breë kurrikulum en 'n vakkurrikulum. Hoewel die gesamentlike hantering van hierdie twee konstrakte ingewikkeld en verwarrend is, word ter wille van 'n geheelbeeld van die kurrikulum in die konteks van opvoedkundige verantwoordbaarheid, op hierdie glibberige pad gewaag. Die volgende uitgangspunte word as voorlopige idees vir die ordening van hierdie komplekse werkterrein voorgedhou:

- Aangesien die breë kurrikulum 'n omvangryke, komplekse en geïntegreerde geheel vorm waarin tussen onderwysvisie, breë doelstellings, organisasiestruktuur, skoolvakke as makro-inhoude, breë beleid ten opsigte van onderrig en evaluering, kwalifikasie-struktuur, norme en standaarde en sertifisering onderskei kan word, setel die opvoedkundige verantwoordbaarheid daarvan grootliks in voldoening aan universele gemeenskaplike waardes.
- Die breë kurrikulum skep die makrostruktuur waarbinne die skoolkurrikulum as 'n unieke verskyningsvorm van die betrokke breë kurrikulum tot stand kom. In die verhouding tussen die breë kurrikulum en die skoolkurrikulum, het opvoedkundige verantwoordbaarheid van die breë kurrikulum 'n rigtinggewende funksie.
- Opvoedkundige verantwoordbaarheid hou, in die konteks van 'n skoolvak, verband met 'n verskeidenheid opvoedkundige fasette soos die verantwoordbaarheid van doelstellings, inagneming van die wesenskenmerke van die kind, relevansie van vakinhoud, toepaslikheid van onderrigmetodes en verantwoordbare evalueringspraktyke (De Vries et al., 1992:59 - 62).
- Skoolvakke word om bepaalde redes in die skoolkurrikulum ingesluit, byvoorbeeld met die oog op intellektuele opvoeding, ekonomiese weerbaarheid, fisiese ontwikkeling, kultuurontwikkeling en voorbereiding op beroepsvolwassenheid. Aangesien verantwoording in elkeen van sodanige redes ter sprake kom, is dit nodig dat die insluiting van vakke in die skoolkurrikulum sorgvuldig oorweeg word ten einde vas te stel of dit bydra om:
 - die werklikheid (huidige en die verlede) op 'n sistematiese wyse te verken en te verstaan;
 - gespesialiseerde inhoud (kennis, denkwyses, vaardighede, ensovoorts) by die leerling te ontwikkel;
 - die potensiaal (kritiese en reflektiewe denke, kreatiwiteit, ensovoorts) van die leerling te ontwikkel;
 - die leerling voor te berei op verdere studie, opleiding en werk.

Die akkommodering van diversiteit in Suid-Afrika noodsaak dat algemene onderwysbeleid voldoende ruimte laat vir die verbesondering en aanvulling van kernkurrikulums op provinsiale vlak (DNO, 1994: 9 - 12; ANC, 1994: 69; RSA, 1994: 14). Hoewel die voorskryf van kerninhoud vir die onderskeie skoolvakke gevaar loop om nasionale standaarde in té algemene terme te formuleer, is voorskriftelike gedetailleerde kernkurrikulums ewe onaanvaarbaar. Die kritiek teen 'n voorskriftelike sentralistiese kurrikulum, sluit in dat:

- die demokratiese onderwysbeginsels van die Konsepswitskrif oor Onderwys en Opleiding nie daardeur ondersteun word nie (RSA, 1994: 12);
- die inisiatief, ondernemingsgees en kreatiwiteit van leerkragte onderdruk word;
- die leerlinge van geleenthede ontnem word om uiting te gee aan hulle oorspronklikheid, verbeelding en kreatiwiteit.

In die lig van die verband tussen die realisering van onderwys- en vakdoelstellings en die wyse waarop die kurrikulum geoperasionaliseer word, kan 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum nie los van onderrigbenaderings en evalueringspraktyke staan nie. In die onderrigpraktyk word die (a) bedoelde kurrikulum binne 'n unieke onderrigpraktyk getransformeer tot 'n (b) gelewerde kurrikulum wat 'n weerspieëling is van die opvattinge van die leerkrag (as outentieke implementeerder) oor kinders, onderwys, leer, die betrokke vak, ensovoorts. Die leerling beleef op sy/haar beurt die gelewerde kurrikulum op 'n besondere wyse as 'n (c) ontvangde kurrikulum. Die leerling se belewing en betekenisgewing van die gelewerde kurrikulum word gerig deur sy/haar persoonlike opvattinge van skool, leer, die vak, onderwys, die toekoms, ensovoorts.

So gesien, lê die finale verantwoordelikheid vir vormgewing ten opsigte van opvoedkundige verantwoordbaarheid op die terrein van die leerkrag. In hierdie verband merk Cornelius (1994: 12) op dat dit nie die amptelike kurrikulum is wat bepaal wat in die klaskamer gebeur nie, maar die skoolgemeenskap, waaronder die skoolhoof, leerkragte, ouers en leerlinge.

Schreuder (1989: 52 - 54) beklemtoon die skoolhoof se rol in die skep van 'n positiewe klimaat vir kurrikulumontwikkeling op skoolvlak. As vernuwingsagent skep die skoolhoof 'n gunstige werkatmosfeer waarin leerkragte geïnspireer word om onderling te kommunikeer en positief tot deurlopende kurrikulumvernuwing by te dra. Du Toit (1994: 27 - 31) sluit hierby aan met haar verwysing na die taak van die vakadviseur om deur klimaatskepping en spanbou effektiewe strukture vir doeltreffende onderrig en leer te skep. Effektiewe kurrikulum-, onderrig- en personeelontwikkeling kan alleen binne 'n positiewe skoolklimaat realiseer. Die vakadviseur dien verder as 'n direkte skakel tussen die klaskamer en eksterne kurrikuleerders. Hoewel die onderrigleier reeds in die basiese ontwikkelingswerk betrokke kan en behoort te wees, het hy/sy 'n deurslaggewende taak om die leerkragte gedurende die disseminasiefase deur klimaatskepping, spanbou en oriëntering met die oog op effektiewe praktykmaking voor te berei.

Die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum is 'n omvattende, langdurige en komplekse proses wat nie binne 'n studie soos hierdie volledig uitgevoer of beskryf kan word nie. Gevolglik word hierdie hoofstuk beperk tot (a) 'n breë oorsig van 'n strategie, (b) enkele breë beginsels, (c) algemene kriteria en (d) 'n ontwerpmodel vir die ontwikkeling van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika. Die bedoeling is om 'n denkraamwerk te ontwikkel wat die parameters, strukture en prosesse beskryf waarbinne 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum ontwikkel en uitgevoer kan word. Die insigte wat uit hoofstuk 4 bekom is insake makrokriteria vir opvoedkundige verantwoording (supra 4.5 p. 118) en die voorstelle, eise en verwagtinge wat in hoofstuk 5 na vore gekom het, dien as onderbou ten einde 'n model af te lei wat binne Suid-Afrikaanse konteks geldig, verantwoordbaar, relevant en uitvoerbaar kan wees.

Uit die voorafgaande oorsig oor die vereistes wat ten opsigte van opvoedkundige verantwoordbaarheid gestel word, is dit duidelik dat die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum nie op 'n strakke en lukrake wyse kan verloop nie. Die voortdurende veranderinge in die behoeftes van die samelewing, wetenskaplike en tegnologiese vooruitgang en diversiteit in onderwysbehoefte, noodsaak soepele kriteria om die ontwerpproses te rig. Die vloeibaarheid in die situasie en die groot getal veranderlikes wat op die spel is, dra by dat nie met voorafgeformuleerde kriteria volstaan kan word nie.

Derhalwe hou hierdie studie 'n ontwerpproses voor aan die hand waarvan kurrikuleerders op 'n oorspronklike wyse kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid kan herlei vir die ontwerpsituasies waarin hulle beland. Die soeklig het tot dusver op die problematiek rondom die opvoedkundige verantwoordbaarheid van die kurrikulum geval. Die vraag is egter, hoe om opvoedkundige verantwoordbaarheid soos in hierdie studie gekonseptualiseer, praktyk te maak. Anders gestel, hoe kan die makrokriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid wat in hoofstuk 4 herlei is (supra 4.5), aangelê word om 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum te ontwerp? Ten einde antwoorde op hierdie vraag te vind en om die ontwerpproses op 'n sistematiese wyse te rig, word die volgende ontwerptake voorgestel:

- (a) Verteenwoordigende werkspanne word saamgestel om die onderskeie navorsings-, beplannings-, evaluerings- en ontwerptake uit te voer.
- (b) 'n Verantwoordbare model vir kurrikulumontwikkeling word ontwerp óf 'n bestaande model word toegepas óf 'n bestaande model word aangepas ooreenkomstig die eise van die betrokke situasie.
- (c) Makrokriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid word geformuleer en tot soepele ontwerp kriteria uitgebou.
- (d) Die ontwerp kriteria word aangelê om die ontwerp van 'n eerste konsep van die nuwe kurrikulum te rig.
- (e) Die konsepkurrikulum word uitgetoets, verder verfyn en gefinaliseer.
- (f) Die kurrikulum word bekendgestel, toegelig en algemeen geïmplementeer.

Uit 'n oorweging van die modelle vir kurrikulumontwikkeling wat deur Jansen (1986: 63), Niebuhr (1987: 34) en KOD (1987: 14) voorgehou word, is besluit om die model van Jansen vir die doel van hierdie studie aan te pas. Dié model vertoon weliswaar nie voldoende soepelheid en kontinuïteit nie, maar dit is wetenskaplik gefundeer en betreklik volledig

uitgewerk. Die aanpassing van die model is nodig om aan die eise rondom opvoedkundige verantwoordbaarheid en die benadering wat hier voorgehou word, te voldoen.

Jansen onderskei tussen doelstelling en inhoudseleksie as essensiële handeling in die ontwerp van 'n vakkurrikulum en situasie-analise; didaktiese riglyne; en evaluering as addisionele kurrikuleringshandelinge. Indien die bedoeling is om 'n wetenskaplik-verantwoordbare bedoelde kurrikulum te ontwikkel, kan met hierdie indeling saamgestem word. Waar hierdie studie egter die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare gelewerde kurrikulum ten doel het, word al die vermeldde ontwerphandelinge as essensieel beskou. Aangesien opvoedkundig-verantwoordbaar impliseer dat aan bepaalde lewensbeskoulike kriteria voldoen word, vorm die seleksie en formulering van sodanige kriteria 'n verdere essensiële ontwerphandeling.

In die voorafgaande beredenering word onderskei tussen die beskrywing van 'n model as 'n werkwyse om kurrikulum tot stand te bring aan die een kant en 'n model as 'n voorbeeld van 'n kurrikulum aan die ander kant. Hier is derhalwe drie modelle ter sprake, naamlik (a) 'n model vir kurrikulumontwikkeling, (b) 'n model van 'n opvoedkundig-verantwoordbare vakkurrikulum en (c) 'n model van 'n opvoedkundig-verantwoordbare breë kurrikulum.

- Die eerste model beskryf 'n wetenskaplik-verantwoordbare werkwyse (proses) om 'n kurrikulum tot stand te bring.
- Die tweede en derde modelle is voorbeelde van bepaalde kurrikulumtipes wat uit die ontwerpproses na vore kan kom.

Jansen onderskei in sy model vir kurrikulumontwikkeling tussen die volgende fases:

- inisiëring;
- beplanning;
- ontwikkeling;
- uittoetsing;
- implementering; en
- summatiewe evaluering.

Afgesien van enkele klemverskille binne sommige fases in die aangepaste model en die beklemtoning van kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid, staan die derde ontwerpfasie in hierdie studie as ontwerp bekend. Die doel van dié betrokke fase is immers om 'n eerste konsep van die kurrikulum te ontwerp. Die ontwikkeling van die kurrikulum neem in hierdie eerste ontwerpsiklus eers in die vierde fase sy verloop aan die hand van eksperimentele toetsing. Daarna word die kurrikulum in opeenvolgende fases van evaluering, hersiening en verdere toetsing ontwikkel.

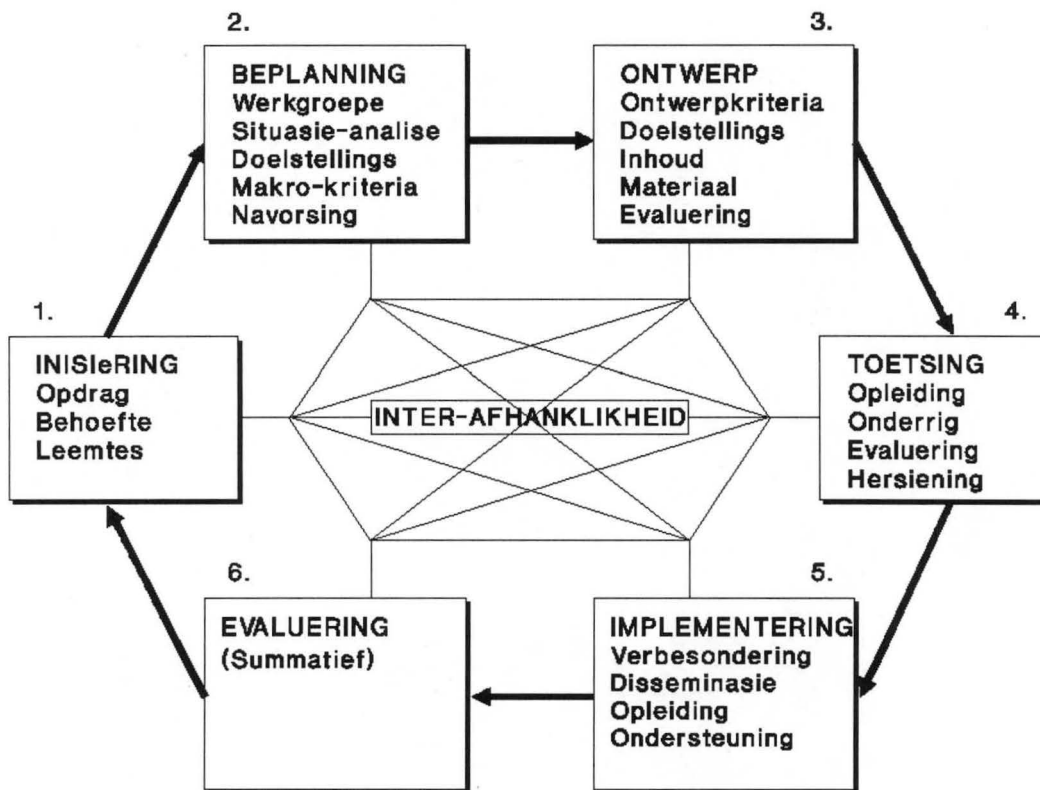


Diagram 1: Model vir die ontwikkeling van 'n vakkurrikulum (Aangepas vanaf C.P. Jansen (1986))

Hoewel die Jansen-model meer geskik is vir die ontwikkeling van 'n vakkurrikulum, word dit vervolgens verder aangepas vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare breë

kurrikulum. In die lig van die wetenskaplike verantwoordbaarheid en algemene aanvaarbaarheid van Jansen se model en ooreenkomste in die beginsels vir die ontwikkeling van 'n vak- en 'n breë kurrikulum, word die model in hierdie studie as basis vir die ontwikkeling van die breë kurrikulum verkies. Die aanpassing van die model vir die ontwikkeling van 'n breë kurrikulum sluit in dat die vierde fase in die aangepaste model oor formatiewe evaluering en die vyfde fase oor die verbesondering van die kurrikulum deur provinsiale onderwysdepartemente en skole handel. Die basiese verskil wat die aanpassing ten opsigte van die ontwerphandeling inhou, lê in die seleksie en formulering van die voorgestelde makrokriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid, die uitbouing daarvan tot ontwerp kriteria en die toepassing van die ontwerp kriteria tydens die ontwerp proses. Die aangepaste model vir die ontwerp van 'n breë kurrikulum word in diagram 2 voorgestel.

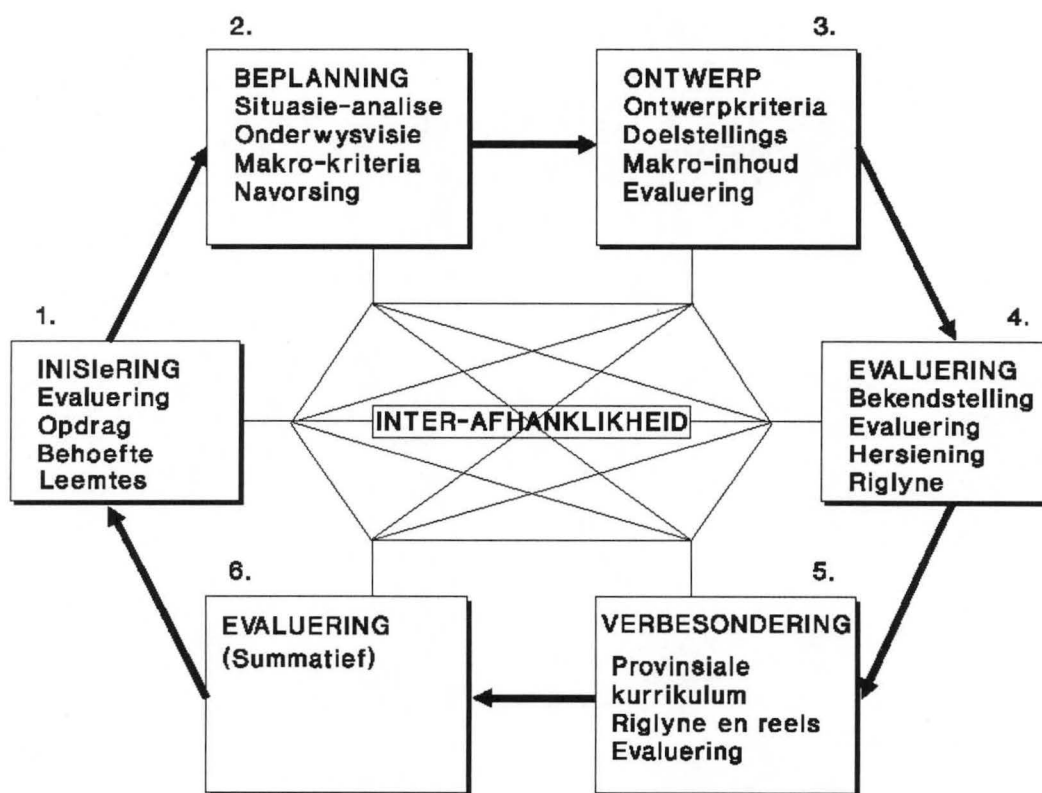


Diagram 2: Model vir die ontwikkeling van 'n breë kurrikulum (Aangepas van C.P. Jansen (1986))

6.3 Gestaltegewing aan ontwerp kriteria vir 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum

Die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum verloop binne die raamwerk en riglyne van algemene onderwysbeleid, maar word uiteindelik voltrek binne die partikuliere onderwysbeskouing wat op die uitvoerende vlak gehuldig word. Ten einde as opvoedkundig verantwoordbaar te kwalifiseer, moet die breë kurrikulum en die onderskeie vakkurrikulums minstens aan die volgende vereistes, wat uit onlangse navorsing na vore kom, voldoen:

- In die KUMSA-model beteken opvoedkundige verantwoording dat onderwys verskaf word ooreenkomstig die agtergrond, bekwaamheid, aanleg en belangstelling van die leerlinge en gerig moet wees op die behoeftes van die land wat die ontwikkeling van die ekonomie en menslike hulpbronne insluit (DNO, 1988: 138).
- Hoewel die kurrikulummodel van die African National Congress nie spesifiek na opvoedkundige verantwoordbaarheid verwys nie, stel dit die volgende vereistes aan die kurrikulum wat as verwagtinge ten opsigte van opvoedkundige verantwoordbaarheid kan geld:
 - Bevordering van begrip, verdraagsaamheid en vriendskap tussen alle Suid-Afrikaners (ANC, 1994a: 60).
 - Bevordering van alle fasette van die diverse Suid-Afrikaanse kuns, kultuur, tradisies, godsdiensbeskouings, tale en handwerk (ANC, 1994a: 69).
 - Die bevordering van 'n kultuur van lewenslange leer by alle Suid-Afrikaners (RSA, 1994: 11).
 - Ontwikkeling van kritiese en reflektiewe denke en vaardighede in probleemoplossing en inligtingverwerking (ANC, 1994: 69).
 - Ontwikkeling van die nodige begrip, waardes en vaardighede ten opsigte van 'n

gesonde omgewing en leefwyse (ANC, 1994: 69).

- Voorbereiding van die leerlinge vir werk en deelname aan die aktiwiteite van 'n snelveranderende wêreld ekonomie en samelewing (ANC, 1994: 69).
- Ten opsigte van die oriëntering en ontwikkeling van die leerling lê die essensie van opvoedkundige verantwoordbaarheid in:
 - Begeleiding van die leerling tot selfverwesenliking, aanvaarding van sosiale verantwoordelikheid en beroepsvolwassenheid.
 - Die intellektuele ontwikkeling van die leerling as onderbou tot die opvoeding van al die ander dimensies van die leerling.
 - Die oriëntering van die leerling ten opsigte van ekonomiese ontwikkeling - want daar bestaan geen regverdiging om die leerling op te voed om werkloos te wees nie.
 - Die oriëntering van die leerling ten opsigte van sy kulturele erfenis, want die kind toon hom/haar kinderantropologies as 'n kultuurwese.
 - Die oriëntering van die leerling ten opsigte van die plaaslike gemeenskap deur hom/haar in te lei in die waardesisteme, houdings, gesindhede en verwagtinge wat as behoorlik beskou word (Steyn en Viljoen, 1991: 241).

Gesien die partikuliere eise wat binne bepaalde onderwysbeskouings ten opsigte van opvoedkundige verantwoordbaarheid gestel word, is dit egter nie moontlik om 'n volledige lys gedetailleerde kriteria vir opvoedkundige verantwoording saam te stel nie. Die bedoeling is ook nie dat elke criterium in 'n strakke formaat as 'n absolute maatstaf gestel en toegepas moet word nie. In sommige gevalle kan die rigtinggewende idee wat onderliggend staan aan 'n bepaalde waardeoorkeur beter in 'n kort beskrywing saamgevat word. Die makrokriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid wat in hoofstuk 4 afgelei is (supra 4.5), voldoen aan

hierdie vereiste vir soepelheid deur in breë trekke te sê hoe 'n toekomstige opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum daar sal uitsien, naamlik:

- Die kurrikulum is kontekstueel geldig binne die Suid-Afrikaanse onderwyswerklikheid.
- Die kurrikulum opereer binne 'n soepele onderwysbeleid wat die akkommodering van diversiteit moontlik maak.
- Die kurrikulum word op 'n wetenskaplik-verantwoordbare wyse ontwikkel en geïmplementeer.
- Die kurrikulum neem opvoedkundig-aanvaarbare doelstellings as basiese uitgangspunt.
- Die kurrikulum sluit toepaslike kurrikuluminhoud in om die werklikheid sistematies te verken, die potensiaal van die leerling te ontwikkel en hom/haar voor te berei vir verdere studie, opleiding en werk.
- Die bedoelde kurrikulum word deur effektiewe praktykmaking tot 'n uitvoerbare gelewerde kurrikulum uitgebrei.
- Die kurrikulum word aan die hand van toepaslike kurrikulumstruktuur gelewer ten einde vir spesialisering in onderwysbehoeftes en beroepsvoorbereiding voorsiening te maak.

Die makrokriteria beskryf dus 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum in breë trekke, maar dui nie aan hoe so 'n kurrikulum tot stand gebring kan word nie. Weens die algemene aard van makrokriteria, is dit derhalwe nodig om dit binne die konteks van 'n bepaalde situasie tot ontwerp kriteria uit te bou. Tydens die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum word hierdie ontwerp kriteria van meet af aangelê om keuses en besluite wat in die verskillende ontwerpprosesse ter sprake kom, te verantwoord en op 'n demokratiese wyse te legitimeer. Daar word derhalwe met die aanvang van die ontwerpproses voorlopig oor ontwerp kriteria besluit en aan die hand daarvan 'n formatiewe evalueringsplan saamgestel om opvoedkundige verantwoordbaarheid as 'n integrale deel van die kurrikulum

in te bou (De Kok-Damave, 1980: 201). Gevolglik staan demokratiese deelname deur belanghebbendes op toepaslike besluitnemingspunte sentraal in die kurrikulummodel wat hier voorgehou word (Taylor, 1994).

In die volgende afdeling word gevolglik verdere inhoud gegee aan die makrokriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid wat in hoofstuk 4 herlei is (supra 4.5). Die bedoeling is om die makrokriteria uit te bou tot soepele ontwerp kriteria aan die hand waarvan die kurrikuleerder verantwoording kan doen vir sy/haar keuses en besluite insake vakbeskouing, doelstellings, inhoud, onderrigbenaderings en evalueringstrategieë. Die doel van makrokriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid is om breë riglyne insake die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum aan kurrikuleerders op die verskillende uitvoerende vlakke voor te hou. Aangesien makrokriteria té algemeen van aard is om die verskillende ontwerptake te rig, is dit nodig om dit tot ontwerp kriteria uit te bou. Die ontwerp kriteria wat hier voorgehou word, vul mekaar onderling aan en regverdig mekaar binne 'n interafhanklike geheel waarin die ware karakter en betekenis van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum opgesluit lê. Die ontwerp kriteria versinnebeeld die diepste oortuigings van die verskillende rolspelers in 'n bepaalde ontwerpsituasie. Behoorlike raadpleging en voldoende konsensus is noodsaaklike voorvereistes vir die legitimiteit en aanvaarbaarheid van die kurrikulum.

6.3.1 Kontekstuele geldigheid as ontwerp kriterium vir opvoedkundige verantwoordbaarheid

Die verbesondering van die makro-kriterium kontekstuele geldigheid (supra 4.5.1) tot ontwerp kriteria en die legitimering daarvan, sluit in dat die kurrikuleerder spesifieke vereistes en behoeftes in die plaaslike gemeenskap identifiseer en in die lig daarvan toepaslike kriteria formuleer. Ontwerp kriteria wat met kontekstuele geldigheid verband hou, vereis dat 'n vakkurrikulum met die oog op opvoedkundige verantwoordbaarheid voldoen aan die spesifieke opvoedingsbehoefte, -ideale en verwagtinge wat binne die konteks van die betrokke samelewing deur die ouers, leerlinge, die gemeenskap en die kurrikuleerder gestel word.

In die oorgangsfase waarin Suid-Afrika tans verkeer, hou kontekstuele geldigheid verband met die volgende vereistes wat ten opsigte van opvoedkundige verantwoordbaarheid gestel word (supra 6.2):

- aansluiting by die diverse behoeftes van die leerlinge;
- bevordering van vrede onder alle mense in Suid-Afrika;
- uitwissing van ontwikkelingsagterstande by leerlinge;
- voorsiening van gelyke onderwysgeleenthede aan alle leerders;
- verwydering van diskriminerende maatreëls in die onderwys;
- akkommodering van gemeenskaplike en groepspesifieke waardes;
- oriëntering van die leerlinge ten opsigte van ekonomiese ontwikkeling.

In die geval waar die voedingsarea van 'n skool in 'n informele vestigingsgebied val, kan aansluiting by diverse behoeftes byvoorbeeld neerkom op 'n beklemtoning ten opsigte van higiëne en voeding. Die volgende ontwerp kriteria sou in dié geval van toepassing wees:

- Die skoolkurrikulum maak voorsiening vir die oriëntering van die leerlinge ten opsigte van basiese higiëne (versorging van die liggaam, toiletgewoontes, ensovoorts).
- Die taalkurrikulum sluit spesifieke leesprogramme en geleenthede vir gesprekvoering in om agterstande in mondelinge en skriftelike kommunikasie uit te wis.

'n Skoolkurrikulum sal derhalwe opvoedkundig-verantwoordbaar wees indien dit rekening hou met die spesifieke maatskaplike, ekonomiese en politieke ontwikkelingsbehoefte van die betrokke gemeenskap en die leerlinge oriënteer met betrekking tot die samelewing, verdere onderwys, opleiding en toetreding tot die wêreld van werk. Deurlopende navorsing, toetsing

en evaluering is nodig ten einde toepaslike inligting vir die seleksie van geldige doelstellings, inhoud, onderrigbenadering en evalueringstrategieë binne die konteks van die betrokke situasie te bekom.

6.3.2 Soepele onderwysbeleid as ontwerpkr iterium vir opvoedkundige verantwoordbaarheid

Opvoedkundige verantwoordbaarheid het in die Suid-Afrikaanse multikulturele samelewing betrekking op die handhawing van 'n gesonde balans tussen nasionale en groepbelange deur die bevordering van gemeenskaplike waardes, sowel as daardie groepspe sifieke waardes wat nie nasionale eenheid in gevaar stel nie. Soepele onderwysbeleid wys in 'n Suid-Afrikaanse konteks in die besonder heen op die diversiteit in die samelewing ten opsigte van veral taal, kultuur en godsdiens. Twee van die prioriteite wat De Vries et al. (1992) en Steyn (1990) in die formulering van onderwysbeleid stel (supra 4.5.2), word vervolgens ter illustrasie verder tot ontwerpkr iteria uitgebou:

1. Makro-kr iterium: Die optimale ontwikkeling en benutting van beskikbare fasiliteite en menslike hulpbronne.

Die kompleksiteit van die samelewing en wisselende demografiese faktore (supra 3.2.1) maak dit onmoontlik om onderwys op 'n uniforme, voorskriftelik wyse te reguleer. Die moontlikhede van skole as eenhede van ontwikkeling, word toenemend benut deur die kreatiwiteit van die leerkragte in te span om besondere behoeftes op die plaaslike vlak te identifiseer en daarin te voorsien. In sy implementeringsplan vir die invoering van 'n geïntegreerde stelsel vir onderwys en opleiding, merk die ANC (1994b: 333) in hierdie verband op dat:

"Quality in education ultimately occurs at the level of the classroom, and grand national strategies to improve quality which are not able to adapt to the circumstances peculiar to each classroom, school and community rarely succeed."

Die volgende ontwerpkr iteria sou oorweeg kon word om seker te maak dat die soepelheid wat

nasionale beleid toelaat, behoorlik benut word in die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare skoolkurrikulum:

- Die breë kurrikulum word met inagneming van departementele riglyne aangepas om plaaslike infra-strukture optimaal te benut.
- Die ruimte om die kurrikulum op die plaaslike vlak te verbesonder, word benut deur toepaslike opsionele modules tot die onderskeie vakkurrikulums toe te voeg.
- Kundiges in die plaaslike gemeenskap word betrek in die praktykmaking van die kurrikulum.
- Personeelontwikkeling, insluitend vakgerigte indiensopleiding, geniet op 'n deurlopende basis aandag.
- Die skool pas deelnemende bestuur toe ten opsigte van die verdere ontwikkeling van die kurrikulum.

2. Makro-kriterium: Nastrewing van universele opvoedkundige doelstellings en die akkommodering van groepspeksifieke waardes.

Die akkommodering van leerlinge uit verskillende kultuurgroepe binne dieselfde klaskamer is een van die besondere uitdagings waarvoor die Suid-Afrikaanse leerkragte in die oorgangstydperk staan. Die beginsels insake gelyke onderwysgeleenthede (universeel) en erkenning van gemeenskaplikheid (universeel) en diversiteit (groepspeksiefiek) word redelik algemeen deur die verskillende denkskole oor onderwysvernuwing aanvaar (supra 2.4.4). In die uitbouing van hierdie makro-kriterium tot ontwerp kriteria vir die breë kurrikulum (nasionale vlak), sou die kurrikuleerder op die volgende ontwerp kriteria kon besluit:

- Die breë kurrikulum erken en beskerm diversiteit in taal en kultuur en dra by tot die bevordering van die onderskeie tale en kulture (RSA, 1994: 24).

- Die kurrikulum akkommodeer diversiteit in leerbehoefte deur soepele riglyne vir die seleksie van leerinhoud te stel (RSA, 1994: 23).
- Beleidmakende strukture maak voorsiening vir deursigtigheid, oop kommunikasiekanale en demokratiese deelname op toepaslike vlakke van inspraak.
- Die leerlinge word voorberei op gelyke rolvulling in toekomstige besluitnemingstrukture (NEPI, 1992c: 80).
- Die leerlinge se regte om van mekaar te verskil en hanteringswyses vir verskillende (konflikhantering), vorm deel van die skoolkurrikulum (NEPI, 1992: 80).

6.3.3 Wetenskaplik-verantwoordbare kurrikulering as ontwerp-kriterium vir opvoedkundige verantwoordbaarheid

Wetenskaplike verantwoordbaarheid vereis dat die kurrikuleerder van 'n aanvaarbare model vir kurrikulumontwikkeling gebruik maak en dat die ontwerpproses aan die hand van 'n formatiewe evalueringsplan verloop (supra 4.5.3). Inspraak deur die onderskeie belangegroep (ouers, leerlinge, leerkragte, onderwysowerhede, politici, werkgewers, akademici, opleidingsinstansies, ens.), die benutting van kundigheid (vak, navorsing, onderwys) en die akkommodering van politieke aspirasies dra by tot die vestiging van 'n legitieme proses wat op maatskaplike, politieke, ekonomiese en akademiese vlak verantwoord kan word. Die groot getal veranderlikes en ingewikkelde sosiale prosesse wat ter sprake is, vereis deeglike beplanning, sistematiese werkwyses en 'n hoë vlak van bestuurskundigheid (Taylor, 1994). Die sleutel tot sukses lê in die samestelling van verteenwoordigende komitees wat funksies soos advisering, navorsing, kurrikulering, ontwikkeling en evaluering kan uitvoer. Uit die makrokriterium, wetenskaplik-verantwoordbare kurrikulering, kan ontwerp-kriteria soos die volgende herlei word:

- Die kurrikuleerder gebruik 'n aanvaarbare model vir die ontwerp van die kurrikulum en pas dit op soepele en kreatiewe wyse toe.

- Die ontwerpproses word voorafgegaan deur 'n toepaslike situasie-ontleding.
- Die ontwerpspan sluit kundiges uit al die toepaslike ervaringsterreine in (vak, kurrikulum, onderwys, kommunikasie, navorsing, evaluering).
- Belangegroepe word voldoende verteenwoordig in die verbandhoudende prosesse (konsultasie, advies, ontwerp, evaluering, opleiding, beleid).
- Die ontwikkelingsplan sluit 'n uitvoerbare implementeringsplan vir disseminasie, opleiding, ondersteuning en finansiering in.
- Die inhoud (kennis, werkwyses, vaardighede, ensovoorts) is vakwetenskaplik verantwoordbaar en pas by die ontwikkelingstadium van die leerlinge.

6.3.4 Opvoedkundig-regverdigbare doelstellings as ontwerpkriterium vir opvoedkundige verantwoordbaarheid

Uit die oorsig van onderwysdoelstellings in hoofstuk 5 (supra 5.2.2), volg dat volwaardige volwassenheid nie sonder meer in Suid-Afrika as dié einddoel van skoolonderwys aanvaar word nie. Verder word verskillende betekenisse daaraan geheg in die gevalle waar dit wel as 'n oorkoepelende doelstelling aanvaar word (Mostert, 1985: 199 - 201). In die geval van die sosiaal-demokrate val die klem op ekonomiese behoeftes en leer as 'n lewenslange proses. Daarteenoor beklemtoon die nasionalistiese denkskool die partikuliere eise van die kultuurgemeenskap en die liberaal-demokrate intellektuele opvoeding, verwesenliking van die potensiaal van die leerling en ekonomiese ontwikkeling.

In die algemeen word van skoolonderwys verwag om die leerling toe te rus om verdere onderwys- en opleidings- en werkgeleenthede optimaal te kan benut. Die basiese uitgangspunt is dat die leerling toenemend verantwoordelikheid vir sy eie leer aanvaar en 'n positiewe ingesteldheid ten opsigte van onderwys, opleiding en lewenslange leer ontwikkel. Onderwys en opvoeding word toenemend beskou as lewenslange prosesse waarin die leerder

gaandeweg groter verantwoordelikheid vir sy/haar eie ontwikkeling aanvaar, terwyl opvoeding geleidelik oorgaan tot selfopvoeding.

Opvoedkundig-regverdigbare doelstellings as makrokriterium vir opvoedkundige verantwoordbaarheid (supra 4.5.4), stel die volgende leeruitkomste in die vooruitsig:

- Spesifieke leeruitkomste: funksionele geletterdheid, algemene kennis en vaardighede, vakspesifieke kennis en vaardighede, beroepspesifieke kennis en vaardighede.
- Oordraagbare leeruitkomste: inligtinghantering, kommunikasie, probleemoplossing, selfregulering en groepfunksionering.
- Persoonlike kwaliteite: eie waardestelsel, gesonde selfbeeld, werketiek, verantwoordelikeheidsin, toewyding, selfmotivering.

In die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum word alle moontlike leeruitkomste wat as gewens beskou word, as kernidees gebruik om doelstellings te formuleer wat deur samehang, toepaslikheid, soepelheid, balans, realisme en kontinuiteit gekenmerk word. Die volgende ontwerp kriteria sou vir die formulering van vakdoelstellings oorweeg kan word:

- Die doelstellings stel 'n gesonde balans tussen die ontwikkeling van kennis, vaardighede en waardes.
- Die doelstellings maak voorsiening vir geleenthede waar leerlinge hulle kreatiwiteit kan ontwikkel.
- Die vakdoelstellings hou rekening met die stand van ontwikkeling van die leerlinge.
- Die doelstellings maak voorsiening vir 'n gesonde balans tussen akademiese en beroepsgerigte onderwys.

- Die doelstellings voldoen aan die uiteenlopende verwagtings wat deur die diverse gemeenskap gestel word.

6.3.5 Toepaslike kurrikuluminhoud as ontwerpkr iterium vir opvoedkundige verantwoordbaarheid

In hoofstuk 4 (supra 4.5.5) is toepaslike kurrikuluminhoud in breë terme beskryf as 'n makro-kriterium vir opvoedkundige verantwoordbaarheid wat veral betrekking het op die relevansie van leerinhoud en 'n gesonde balans tussen akademiese en beroepsgerigte kennis en vaardighede. Die seleksie en ordening van toepaslike kurrikuluminhoude staan sentraal in die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum. Die toepaslikheid van die kurrikuluminhoud het in hierdie konteks veral betrekking op die aanpassing van die inhoud by die spesifieke behoeftes van die betrokke teikengroep. Hoewel die tradisionele kurrikulum in Suid-Afrika voorsiening maak vir aanvulling en verbesondering op die plaaslike vlak, het min daarvan in die verlede tereggek om as gevolg van oorvol vaksillabusse, oormatige voorskriftelikheid van uitvoerende onderwysdepartemente en beperkte kundigheid in kurrikulering op skoolvlak.

Uit 'n ontleding van die opvattinge van enkele belangrike rolspelers in kurrikulumvernuwing (supra 5.2.5), blyk dat die volgende as ontwerpkr iteria aangelê kan word vir die seleksie van inhoute vir 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum:

- Die inhoud sluit aan by die ervaringswêreld, belangstelling en toekomsverwagtinge van die leerlinge.
- Die organisering van die inhoud (progressie, kontinuïteit en samehang) hou rekening met die ontwikkelingsvlakke van die leerlinge.
- Die skoolkurrikulum staan voldoende tyd en ruimte af vir die verkenning van waardes en die ontwikkeling van persoonlike waardestelsels.
- Die vakinhoud is vakwetenskaplik verantwoordbaar.

- Die vakinhoud is relevant ten opsigte van die eise wat deur verdere onderwys, opleiding en die werkplek gestel word.
- Die kurrikulum maak voorsiening om die kurrikuluminhoud op die plaaslike vlak aan te vul en te verbeter.
- Die eenheid en relevansie van die kurrikulum dra by tot die oordraagbaarheid van kennis en vaardighede na ander vakke en nuwe situasies.

6.3.6 Effektiewe praktykmaking as ontwerp-kriterium vir opvoedkundige verantwoordbaarheid

In hoofstuk 4 (supra 4.5.6) is effektiewe praktykmaking as 'n makro-kriterium vir opvoedkundige verantwoordbaarheid geïdentifiseer en omskryf. Daarna is die standpunte van enkele belangrike rolspelers oor onderrig en leer in hoofstuk 5 oorweeg (supra 5.2.3). Effektiewe praktykmaking het die voorsiening van kwaliteitsonderwys ten doel. In kwaliteitsonderwys streef die leerlinge, leerkragte, skool, ouers en die gemeenskap as 'n leergemeenskap na uitnemendheid deur vir hulleself hoë standaarde te stel en dit progressief na te streef (supra 5.2.7). Aangesien kurrikulumvernuwing in die verlede dikwels in hierdie stadium skeef geloop het, word verskillende aspekte van effektiewe praktykmaking, naamlik (a) leerkultuur, (b) onderrigkultuur, (c) evaluering en (d) denke agter die kurrikulum, kortliks oorweeg.

Situasies wat gekenmerk word deur afsydigheid, vyandigheid en spanning is nie bevorderlik vir die ontwikkeling van positiewe gesindhede en 'n gesonde werketiek by leerlinge nie. 'n Skoolklimaat wat nie by die leerling se leefwêreld aansluit en aan hom/haar lewensvreugde en geleentheid tot selfverwesenliking bied nie, kan nie bydra tot die effektiewe praktykmaking van 'n kurrikulum nie. Effektiewe praktykmaking vereis derhalwe 'n leerkultuur waarin die onderrig-leergeleentheid 'n appél rig tot die leerlinge om spontaan, aktief en gemotiveerd deel te neem aan hulle eie ontwikkeling. Die volgende kan as ontwerp-kriteria vir die vestiging van 'n effektiewe leerkultuur oorweeg word:

- Die leerlinge neem aktief, onbevange, belangstellend en gemotiveerd aan onderrig-leeraktiwiteite deel.
- Die leerlinge ontwikkel selfvertroue en aanvaar toenemend verantwoordelikheid vir hulle eie leer.
- Die leerlinge gee uitdrukking aan hulle oorspronklikheid, kreatiwiteit en verbeelding.
- Die leerlinge reflekteer oor eie denke, metodes en prosesse, evalueer die kwaliteit daarvan en ontwikkel dit self verder.
- Die leerlinge kommunikeer spontaan met mekaar en met die leerkrag insake doelstellings, inhoude en leeruitkomste.

Effektiewe praktykmaking vereis verder 'n demokratiese onderrigkultuur waarin die leerkrag geleentheid kry om die kurrikulum op 'n oorspronklike wyse by die behoeftes van die betrokke teikengroep aan te pas. Die leerkrag streef na kwaliteitonderwys deur op 'n verantwoordelike wyse met inhoude, metodes, media en evalueringstrategieë te eksperimenteer. Die volgende kan as ontwerp kriteria vir die vestiging van 'n effektiewe onderrigkultuur oorweeg word:

- Die leerkrag maak erns met sy werk en neem op 'n gereelde basis aan ontwikkelingsessies van vakgroepe deel.
- Die klaskamerkultuur maak voorsiening vir toepaslike sosiale interaksie en 'n gesonde balans tussen groep- en individuele werk.
- Leerlinge word aangemoedig om oorspronklikheid aan die dag te lê en kry geleenthede om hulle kreatiwiteit en verbeelding te ontwikkel.
- Onderrig-leergeleentheid is gerig op verkenning, begryping en betekenisgewing.

Effektiewe praktykmaking veronderstel ook 'n omvattende evalueringsplan wat 'n gesonde balans stel tussen die verbetering van die onderrig-leerpraktyk en die beoordeling van leeruitkomste met die oog op die gradering en bevordering van die leerlinge. Die beoordeling van leeruitkomste behoort, benewens eksaminering, deurlopende formatiewe evaluering van nie-kwantifiseerbare leeruitkomste soos sosiale interaksie, kommunikasie, probleemoplossing, vindingrykheid, ondernemingsgees en deursettingsvermoë in te sluit (supra 5.2.8). Die leerkrag monitor die verloop van die onderrig-leerproses op 'n deurlopende basis ten einde leemtes tydig op te spoor. Effektiewe praktykmaking word derhalwe ondersteun deur 'n evalueringsplan wat, onder andere, aan die volgende ontwerp kriteria voldoen:

- 'n Gesonde balans word gehandhaaf tussen die deurlopende formatiewe evaluering van die effektiwiteit van die onderrigprogram en die kwaliteit van die leeruitkomste.
- Evaluering word gerig deur die gesamentlike strewe van die leerkrag en die leerlinge na uitnemendheid.
- Kwalitatiewe vaardighede soos begryping, analisering, probleemoplossing, kommunikasie, die vermoë om te beplan, te ontwerp en te evalueer word op 'n gereelde basis beoordeel.
- Van alle leerlinge word verwag om bewys te lewer dat hulle bepaalde minimum inhoude (kennis, vaardighede en houdings) bemeester het.

Ten einde die kurrikulum op 'n oorspronklike en verantwoordbare wyse te kan implementeer, is dit verder nodig dat die leerkrag die denke wat agter die kurrikulum lê, verstaan en onderskryf. Hy/sy moet vakkundig goed toegerus wees, kinders ken en verstaan en op die hoogte wees met aanvaarde beskouings oor leer, kinders en die onderwys. In aansluiting by die kriteria vir effektiewe praktykmaking wat reeds gestel is, kan die volgende as verdere ontwerp kriteria oorweeg word:

- Die leerkrag begryp die denke wat agter die kurrikulum lê ten volle en vereenselwig hom/haar daarmee.

- Die skool koester hoë verwagtinge van alle leerlinge en moedig hulle aan om vir hulself hoë ideale te stel en na te streef.
- Eenheid in die kurrikulum word bevorder deur skoolvakke en aanvullende programme binne 'n gemeenskaplike onderwysvisie saam te bind.
- Die kurrikulum sluit differensiasie-moontlikhede in ten einde in die unieke onderwysbehoefte van individuele leerlinge te kan voorsien.

6.3.7 Toepaslike kurrikulumstruktuur as 'n ontwerpkriterium vir opvoedkundige verantwoordbaarheid

Die makrokriterium, toepaslike kurrikulumstruktuur, het betrekking op die indeling van skoolonderwys in toepaslike fases byvoorbeeld basiese en na-basiese onderwys, sowel as die voorsiening van keusemoontlikhede met die oog op spesialisering. Terwyl algemeen aanvaar word dat skoolfasies rekening moet hou met die ontwikkelingsstadiums van die leerlinge, bied die verskillende rolspelers nie opvoedkundig-aanvaarbare redes aan vir die voorgestelde uittreepunt aan die einde van graad 9 nie. Die vraag is of 'n 15-jarige leerling selfstandig en verantwoordelik genoeg is om die wêreld van werk te betree.

Die KUMSA-model maak voorsiening vir keuse-uitoefening oor 'n kontinuum tussen algemeengerigte (akademiese) onderwys aan die een kant en meer beroepsgerigte onderwys aan die ander kant (supra 5.2.6). Die kurrikulumstruktuur behoort volgens Walters vir spesialisering in bepaalde studierigtings voorsiening te maak, byvoorbeeld akademiese studierigtings in die geesteswetenskappe, natuurwetenskappe, handelswetenskappe, sosiale wetenskappe of meer praktykgerigte studierigtings soos tegnies, handel, huishoudkunde, verpleging en landbou (supra 5.2.5).

In teenstelling met die voorafgaande standpunte, stel die ANC-model 'n geïntegreerde model vir onderwys en opleiding voor om in die ontwikkelingsbehoefte van die land te voorsien, mobiliteit in onderwys- en opleidingsgeleenthede en in die werkplek te bevorder en gelyke geleenthede vir alle leerlinge te skep. Modulêre vakstrukture word in die vooruitsig gestel

om aan leerders die geleentheid te bied om kwalifikasies deur die opbou van krediete te verwerf (supra 5.2.5 en 5.2.6).

Wat in essensie teen mekaar opgeweeg moet word, is KUMSA se voorgestelde klemverskuiwing na groter beroepsgerigtheid teenoor die ANC-model se voorkeur vir die integreering van onderwys en opleiding. 'n Verdere moontlikheid sou wees om nie hierdie twee voorstelle teenoor mekaar te stel nie maar eerder bepaalde kombinasies daarvan te oorweeg. Indien oorweeg word om loopbaanonderwys doelgerig te bevorder sou aspekte van die Walters-model binne sodanige kombinasies betrek kon word. Aangesien skoolonderwys wesenlik opvoedende onderwys impliseer, behoort 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum verder voorsiening te maak vir 'n gesonde balans tussen intellektuele ontwikkeling, loopbaanvoorbereiding en geestelike vorming (DNO, 1988: 9 - 11). Aan die hand van die voorafgaande oorsig, word voorgestel dat 'n toepaslike kurrikulumstruktuur as 'n makrokriterium vir die opvoedkundige verantwoording van 'n kurrikulum tot die volgende ontwerpkriteria uitgebou word:

- Die verskillende onderwysfases hou rekening met die ontwikkelingstadiums en -behoefte van die leerlinge.
- Die breë en die onderskeie vakkurrikulums maak voorsiening vir keusemoontlikhede met die oog op spesialisering.
- Vakkeuses is so saamgestel dat die leerlinge op 'n gebalanseerde wyse vakke uit verskillende ervaringsterreine kan aanbied.
- Die keusemoontlikhede in die kurrikulum hou verband met die breë beroepsrigtings wat in die samelewing aangetref word.
- Die kurrikulum vertoon 'n gesonde balans tussen die geestelike vorming, algemene ontwikkeling en beroepsvoorbereiding van die leerlinge.
- Die leerlinge voldoen na afloop van die verpligte basiese skoolfase aan die minimum

vereistes ten opsigte van opleibaarheid en indiensneming.

Die uitbouing van makrokriteria tot ontwerp kriteria is 'n sleutelfunksie in die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum. In die ontwerp kriteria word die diepste wense van die kurrikuleerder(s) oor die essensies van die kurrikulum (doelstellings, inhoud en verwagte uitkomste) saamgevat. In die uitbouing van die makrokriteria behoort die kurrikuleerder(s) na antwoorde te soek op vrae soos die volgende (De Kok-Damave, 1980: 175 - 176):

- Watter verandering word beoog met die ontwikkeling van die kurrikulum?
- Watter spesifieke bydrae kan hierdie vak tot die realisering van die onderwysdoelstellings maak?
- Watter bydrae kan hierdie vak lewer tot die persoonlike ontwikkeling van die leerling?
- Watter implikasies hou spesifieke vakinhoud in vir die leerling se funksionering in die samelewing?

Die ontwerp kriteria bied 'n onderbou vir die uitvoering van verdere ontwerp take soos: die formulering van doelstellings; die seleksie en ordening van inhoud; die opstel van riglyne vir onderrig en evaluering. Hoewel die uitbou van makrokriteria tot ontwerp kriteria in ontwerp fase 3 ter sprake kom, is dit hier vooraf aan die orde gestel omdat dit 'n essensiële aspek van opvoedkundige verantwoording uitmaak, en om herhaling in die twee voorbeelde wat volg te voorkom.

6.4 Die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare breë kurrikulum

6.4.1 Gemeenskaplike elemente in die verskillende denkmodelle

Die model wat vroeër vir die ontwikkeling van 'n breë kurrikulum voorgehou is (supra 6.2), stel inisiëring as 'n eerste fase in die ontwikkeling van die breë kurrikulum. In hierdie fase

is die evaluering van die bestaande kurrikulum, die bepaling van behoeftes en kennisname van spesifieke leemtes belangrike ontwikkelingstake. Hoewel die leemtes in die tradisionele kurrikulum breedvoerig aan die lig gebring is, sal verdere navorsing nodig wees om die behoeftes van die land en van die leerders behoorlik te ontleed. In die tweede fase, naamlik beplanning, word 'n situasie-analise onderneem om tersaaklike inligting beskikbaar te maak, 'n onderwysvisie te formuleer en makrokriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid te herlei. Waar toepaslik kan verder navorsing oor enige van hierdie, of verbandhoudende aspekte onderneem word. Die makrokriteria waarop in hierdie fase besluit word, kan bydra tot besluitneming insake sleutelkwessies soos:

- Die voorgestelde paradigmaskuif na groter beroepsgerigtheid.
- Die wenslikheid om onderwys en opleiding te integreer.
- Die wenslikheid van 'n toelatingseksamen vir akademiese studierigtings.
- Die invoering van 'n modulêre stelsel vir alle skoolvakke.
- Die balans tussen sentralisasie en desentralisasie.
- Die getal en duur van die onderskeie skoolfasies.

In die ontwikkelingswerk wat reeds met die oog op die herkonstruksie van die kurrikulum onderneem is, is sommige van hierdie ontwerptake op 'n ongekoördineerde wyse deur, onder andere, DNO, die ANC en NTB uitgevoer. Die verskillende rolspelers stem in breë trekke saam oor die herkonstruksie van die kurrikulum vir die basiese onderwysfase. Ten opsigte van die kurrikulum vir die na-basiese fase kom egter betekenisvolle verskille voor. Die kernvraag is of die gemeenskaplike elemente in die verskillende modelle sterk genoeg is om die ontwerp van 'n algemeen-aanvaarbare breë kurrikulum moontlik te maak?

Ten einde meer lig op hierdie vraag te werp, word die essensies van die betrokke modelle

kortliks saamgevat:

- KUMSA-model

Hierdie model stel 'n klemverskuiwing na groter beroepsgerigtheid in die na-basiese skoolfase voor. In die algemeen gesien, is KUMSA 'n kurrikulumgedrewe model wat die bestaande kurrikulum as vertrekpunt neem en 'n tegniese rasionalisasie en herordening daarvan in die vooruitsig stel (supra 5.2.2).

- ANC-model

Die ANC stel 'n geïntegreerde model voor wat onderwys en opleiding binne 'n gemeenskaplike kwalifikasiestruktuur koppel. Die ekonomiese en maatskaplike herkonstruksie van die samelewing en die bemagtiging van die benadeeldes dien as basiese uitgangspunt (supra 5.2.4).

- NTB-model

Die Nasionale Opleidingsraad steun die integrering van onderwys en opleiding met besondere klem op die oordraagbaarheid van kwalifikasies ten einde mobilititeit in die werkplek te bevorder. 'n Modulêre stelsel word voorgestel ten einde leerders in staat te stel om kwalifikasies deur die opbou van krediete te verwerf (supra 5.2.2).

- Walters-model

Walters stel 'n senior sekondêre skoolfase van 2 jaar voor waarin onderskei word tussen 'n akademies-voorbereidende kursus (vir leerlinge wat toelating tot tersiêre onderwys-instellings verlang) en 'n beroepsvoorbereidende kursus (vir leerlinge wat die wêreld van werk wil betree of toelating tot naskoolse opleiding verlang).

- Kanalisering verloop aan die hand van 'n geskikte evalueringsmeganisme aan die einde van die tiende skooljaar.

- Die standaard in die akademies-voorbereidende kursus behoort hoër as dié van die huidige hoërgraadvakke te wees en vyf vakke behoort as die minimum vereiste in die kursus gestel te word.
- Die beroepsvoorbereidende kursus, wat steeds algemeenvormend van aard kan wees, behoort vir verskillende studierigtings voorsiening te maak (supra 5.2.5).

6.4.2 Riglyne vir die formulering van ontwerp kriteria

Afgesien van die uiteenlopende beklemtonings in hierdie modelle, vul hulle mekaar op 'n besondere wyse aan. Hoewel besluitneming oor die vorm en inhoud van 'n breë kurrikulum oorwegend 'n sentrale beleidmakende funksie is, is dit met die oog op die legitimering en algemene aanvaarding van die breë kurrikulum wenslik dat die volgende rolspelers op die een of ander wyse inspraak kry in die proses:

- Uitvoerende onderwysdepartemente.
- Belangegroep uit werknemers- en werkgewersorganisasies.
- Georganiseerde onderwysprofessie.
- Georganiseerde ouerverenigings.
- Studiegroepe van politieke organisasies.
- Georganiseerde leerlingverenigings.

Fundering in 'n toepaslike navorsingsbasis, konsensusvorming wat binne 'n sikliese proses van raadpleging, ontwerp en hersiening verkry word en voldoende ruimte vir verbesondering op die plaaslike vlak, kan bydra tot die algemene aanvaarding van die kurrikulum en die

gesamentlike wil om dit effektief te implementeer. Die oorkoepelende onderwysdoelstellings en ontwerp kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid wat in die ontwerpfase geformuleer is, dien as maatstawwe vir die seleksie van skoolvakke en die ontwerp van toepaslike studierigtings. Die volgende voorstelle van die kurrikulummodelle wat in hierdie studie oorweeg is, naamlik DNO (1994), ANC (1994), NTB (1994) en Walters (1990), kan as riglyne vir die formulering van ontwerp kriteria oorweeg word:

- Gelyke geleenthede tot verdere onderwys-, opleidings- en werkgeleenthede kan bevorder word deur die invoering van 'n verpligte nasionale kernkurrikulum vir basiese onderwys waarin akademiese en beroepsgerigte vaardighede op 'n toepaslike wyse geïntegreer word.
- Benewens die amptelike tale, maak basiese onderwys in die algemeen voorsiening vir wiskunde, wetenskap en tegnologie, gemeenskapstudies (omgewingsleer, geskiedenis, aardrykskunde en ekonomiese opvoeding), kunste-opvoeding (kuns, drama, musiek, dans), lewensoriëntering (religieuse studie, voorligting, liggaamlike opvoeding, ekonomiese oriëntering) en vaardigheidsvakke (handwerk, kuns, huishoudkunde, naaldwerk, landbou, en houtwerk).
- Basiese ervaringsterreine moet op 'n gebalanseerde wyse gedek word en die vakinhoud moet relevant wees ten opsigte van die leerlinge se ervaringswêreld en die breë samelewing.
- Gesien die wenslikheid dat taalstudie so vroeg moontlik 'n aanvang neem en die verskeidenheid tale, kunsvorme en vaardigheidsvakke wat ter sprake is, behoort vir beperkte keusemoontlikhede in die laaste drie jare van basiese onderwys voorsiening gemaak te word.
- Ten einde by te dra tot die oriëntering van leerlinge ten opsigte van produktiwiteit, ondernemerskap, ekonomiese opvoeding en tegnologie, word Produktiwiteitstudie as 'n verpligte vak in die laaste drie jare van basiese onderwys voorgestel (Walters, 1990: 134-135).

- Die voorgestelde integrering van onderwys en opleiding impliseer, onder andere, die ordening van leerinhoud in 'n modulêre stelsel, die instelling van 'n kwalifikasie-struktuur wat aan 'n kredietstelsel gekoppel is en die bevordering van deurvloei en mobiliteit deur die oordraagbaarheid van kwalifikasies (ANC, 1994a: 60 - 62).
- Die kurrikulum vir die na-basiese fase, behoort benewens algemeengerigte vakke, soos tale, wiskunde, natuur- en skeikunde, biologie, geskiedenis, aardrykskunde, ekonomie en religieuse studies, ook voorsiening te maak vir die samestelling van toepaslike beroepsvoorbereidende studierigtings, insluitend Handel en Administrasie, Tegniese studierigtings, Verpleging- en Paramedies, Huishoudkunde en Spyseniering en Landbou (Walters, 1990: 149 - 150).
- Die kurrikulum moet voorsiening maak vir die oriëntering van die leerling vir toetrede tot die gemeenskap en die wêreld van werk as 'n onafhanklike persoon wat verantwoordelikheid vir sy eie lewe kan aanvaar en bereid en in staat is tot positiewe deelname aan die gemeenskapslewe. In hierdie opsig bestaan twyfel of 15-jariges oor die nodige lewensrypheid, selfstandigheid en verantwoordelikeheidsin beskik om tot dié stap oor te gaan (Walters, 1990: 145).

Die keuses en besluite insake doelstellings, skoolvakke en vakkeuses wat gedurende die ontwerpproses geneem word, word deurlopend in die lig van die ontwerp kriteria, onderwysvisie en navorsingsgetuieis verantwoord. Hierdie verantwoording behoort op 'n gestruktureerde wyse uitgevoer te word aan die hand van 'n definitiewe evalueringsplan. Die CURVO-strategie (De Kok-Damave, 1980: 86 - 99) stel voor dat die koördinerende van evaluering tydens die evalueringsfase aan 'n spesifieke persoon toegewys word. Die opvoedkundige verantwoording van 'n kurrikulum hang nie slegs af van die identifisering van toepaslike kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid nie, maar ook van die wyse waarop sodanige kriteria tydens die ontwerpproses toegepas word. Dit word aanvaar dat die kurrikuleerder beter in staat is om sy/haar eie kriteria suksesvol toe te pas, as kriteria wat van elders oorgeneem is.

Die evaluering van die konsepkurrikulum gedurende die ontwerpfasie verloop egter baie wyer as bepaalde werkgroepe wat vir dié doel byeengebring word. Die konsepkurrikulum behoort aan so 'n wye gehoor as moontlik vir kommentaar beskikbaar gestel te word, ten einde die algemene aanvaarbaarheid daarvan te toets en kennis te neem van moontlike verdere behoeftes insake die verbesondering van die kurrikulum. Die kurrikulum word derhalwe wyd bekend gestel, toegelig en bespreek. Kommentaar wat ontvang word, word oorweeg in die finalisering van die kurrikulum en, waar moontlik, opgeneem in gepaardgaande riglyne vir implementering.

Na afloop van die ontwerpproses, word die kurrikulum aan eksterne evalueerders vir 'n objektiewe beoordeling voorgelê. In hierdie proses word die makro- en die ontwerp kriteria en die oorkoepelende onderwysdoelstellings, saam met die eie insigte en opvattinge van die eksterne evalueerders, as evalueringskriteria aangelê ten einde vas te stel of die pas ontwerpde kurrikulum voldoen aan die eise en verwagtinge wat deur die betrokke gemeenskap gestel word.

6.5 Die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare vakkurrikulum

Die opvoedkundige verantwoording van 'n vakkurrikulum kom in elke ontwerpfasie van die aangepaste model wat in hierdie studie toegepas word, ter sprake. Aangesien die implementeerders en gebruikers van die kurrikulum uiteindelik in beheer daarvan is, is dit noodsaaklik dat hulle op toepaslike besluitnemingspunte inspraak in die verskillende ontwerp-prosesse kry (Taylor, 1994). Om verder aan die eis van wetenskaplike verantwoordbaarheid te voldoen, behoort die onderskeie werkkomitees voorsiening te maak vir deelname van kundiges in:

- die betrokke vak;
- kurrikulumontwikkeling;
- navorsing en evaluering;

- onderwyspraktyk;
- die betrokke gemeenskap.

Die uitsluiting van leerkragte kan daartoe lei dat hulle nie die onderliggende filosofie, visie en opvattinge wat agter die kurrikulum lê, begryp nie en gevolglik nie die bedoelde kurrikulum effektief kan verbeter en implementeer nie. In die opvoedkundige verantwoording van 'n vakkurrikulum word onderskei tussen die identifisering van makrokriteria vir opvoedkundige verantwoording in die beplanningsfase, die uitbouing daarvan tot ontwerp kriteria en die toepassing daarvan ten einde seker te maak dat die bedoelde sowel as die gelewerde kurrikulum aan daardie waardes en standaarde voldoen. Die opvoedkundige verantwoording van die gelewerde kurrikulum vereis deurlopende reflektoring en besinning oor die onderliggende waardes en die wyse waarop hulle gestalte kry in die onderrig- en leerpraktyk.

Evaluering vorm 'n integrale deel van die model vir kurrikulumontwikkeling wat hier toegepas word. 'n Afsonderlike evalueringsplan word ontwerp om die siklusse waardeur die kurrikulum tot stand kom te monitor en die uitkoms daarvan, naamlik die kurrikulum as 'n produk, te beoordeel. Die ontwerpproses neem 'n aanvang met die samestelling van 'n konsepwerkdokument (ontwerpkriteria, doelstellings, inhoud, didaktiese riglyne en moontlike evalueringstrategieë) ooreenkomstig die opvattinge van die werkgroep aangaande die samelewing, die betrokke vak, die kind, leer, onderrig en evaluering.

Die omvang, ingewikkelde aard en interafhanklikheid van die veranderlikes wat in die ontwerpproses ter sprake is, dwing die werkgroep om aanvanklik slegs met breë idees en riglyne te werk. Gevolglik besit die ontwerpkriteria, doelstellings en inhoud aanvanklik 'n voorlopige karakter. Namate groter helderheid verkry word aangaande die implikasies en moontlikhede van die betrokke vernuwingsaksie, kan die kriteria, doelstellings en inhoud op 'n evolusionêre wyse binne 'n siklusse ontwerpproses uitgebou en verfyn word. Die ontwerpproses word derhalwe gekenmerk deur 'n toenemende konkretisering van die vorm en inhoud van die kurrikulumdokument deurdat tussenprodukte telkens heroorweeg en verbeter

word namate aspekte daarvan weer ter sprake kom.

Die aanvanklike uitkoms van ontwerpfase 3 van die aangepaste model (supra 6.2), is 'n voorlopige raamwerkdokument vir die betrokke vak. Die doel van die raamwerkdokument is om riglyne neer te lê vir die ontwerp en uittoetsing van spesifieke inhoude en benaderings, asook die opstel van werkdokumente (nie-formele konsepsillabusse) in ontwerpfase 4 op die provinsiale vlak. Hoewel die gebruikers van die kurrikulum tydens die ontwerp van die raamwerkdokument by wyse van verteenwoordiging inspraak kry, kry hulle op die provinsiale vlak groter geleentheid vir direkte deelname in seminare en werksessies. Die werkdokumente en die uitkomste van die eksperimentele uittoetsing word teruggevoer na ontwerpfase 3 (nasionale vlak) met die oog op die ontwerp van 'n formele konsepkernsillabus wat na verdere raadpleging en verfyning tot 'n nasionale kernsillabus afgerond word.

Ten einde uitvoering te gee aan die beginsel van demokratiese deelname en terselfdertyd diversiteit in die samelewing te akkommodeer, word ruimte in kernsillabusse gelaat vir aanvulling en verbesondering op provinsiale en plaaslike vlakke (RSA, 1994: 14). Die raamwerkdokument, kernsillabus en provinsiale werkdokumente dien as brondokumente vir die ontwikkeling van 'n unieke provinsiale vakkurrikulum vir die betrokke vak.

In navolging van die CURVO-strategie (De Kok-Damave, 1980: 59 - 63) verloop die evaluering van die raamwerkdokument en die kernsillabus in ontwerpfases 3 en 4 aan die hand van drie afsonderlike, maar onderling afhanklike prosesse. In die eerste proses (A-lyn evaluering) word die raamwerkdokument in ontwerpfase 3 deur eksterne kundiges beoordeel in die lig van die betrokke ontwerp kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid. Die tweede proses (B-lyn evaluering) is daarop gerig om vas te stel of die onderrig- en leerprosesse wat deur die ontwikkelaars in die vooruitsig gestel word, prakties uitvoerbaar is.

In die derde proses (C-lyn evaluering) word deur eksperimentele uittoetsing op skoolvlak vasgestel of die leeruitkomste versoenbaar is met die ideale en verwagtinge wat in die vooruitsig gestel word. B- en C-lyn evaluering word in ontwerpfase 4 uitgevoer.

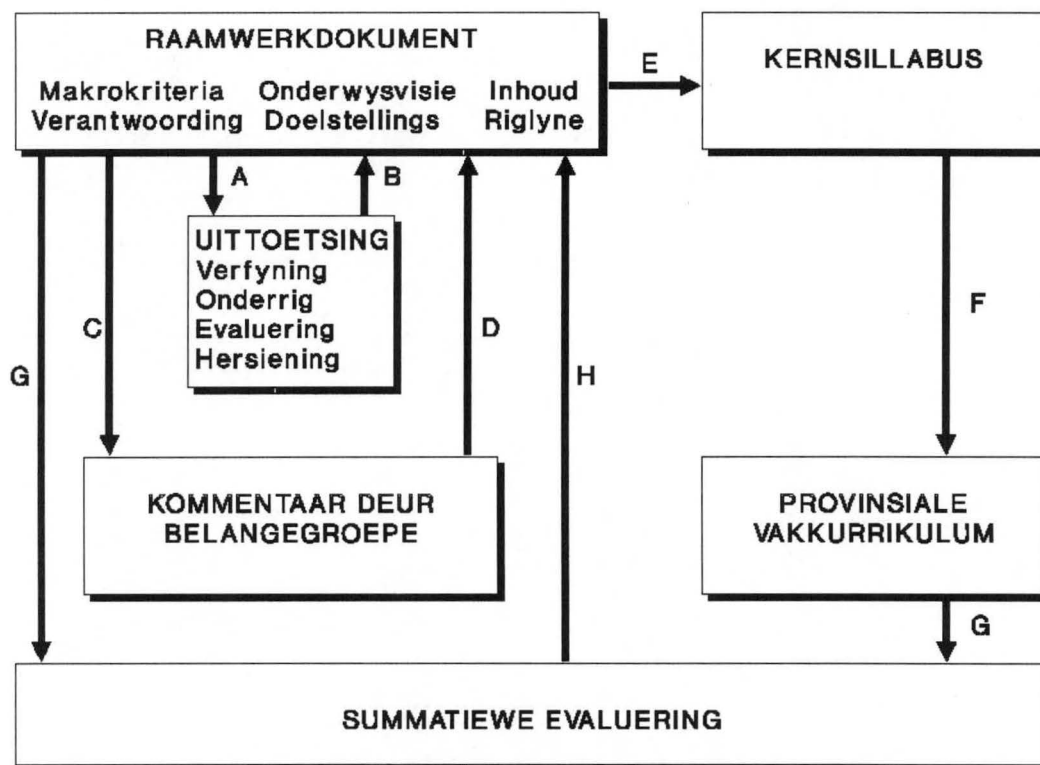
Na afloop van hierdie formatiewe evalueringsprosesse en die aanpassing van die

raamwerkdokument, word 'n kernsillabus wat verpligte minimum inhoude vir alle skole voorskryf, gefinaliseer. Die kernsillabus word daarna deur die onderskeie provinsiale onderwysdepartemente tot provinsiale vakkurrikulums uitgebou.

Provinsiale vakkurrikulums word van tyd tot tyd aan 'n omvattende evalueringsproses (summatiewe evaluering) onderwerp ten einde 'n geheelbeeld daarvan te bekom en hul effektiwiteit en relevansie binne die konteks van die breë samelewing te beoordeel. Die uitkomst van die summatiewe evaluering word aangewend in die validering en hersiening van die betrokke raamwerkdokumente. Die sleutelvrae wat in die valideringsproses ter sprake kom, sluit in:

- Maak die seleksie en ordening van die inhoud voorsiening vir toepaslike progressie en kontinuïteit ooreenkomstig die ontwikkelingsstadium van die teikengroep?
- Is die doelstellings, inhoud, onderrigbenaderings en evalueringsstrategieë relevant met betrekking tot die leefwêreld van die leerlinge?
- Maak die doelstellings en inhoud voorsiening vir 'n gesonde balans tussen toepaslike verskynings- en toepassingsvorme van die betrokke kennisgebied in die samelewing?
- Is die inhoud, onderrigbenadering en evalueringstrategieë relevant ten opsigte van verdere onderwys, opleiding en werkgeleenthede?
- Maak die kurrikulum voorsiening vir 'n gesonde balans tussen die bemeestering van nuwe kennis en toepassing van bestaande kennis, ontdekking en verkenning, verbeelding en kreatiwiteit en vir die ontwikkeling van positiewe houdings en lewenswaardes?

Die hantering van die onderskeie produkte van die ontwerpproses, naamlik die raamwerkdokument, werkdokumente, konsepsillabus en kernsillabus, kan diagrammaties soos volg voorgestel word:



A: Uittoetsing

B: Terugvoer vanaf provinsie

C: Kommentaar

D: Terugvoering van kommentaar

E: Afronding van kernsillabus

F: Verbesondering op provinsiale vlak

G: Summatiewe evaluering

H: Terugvoer vir die volgende siklus

Diagram 3: Voorgestelde hanteringsprosedure vir kurrikulumdokumente

6.6 Hoofmomente in die ontwerp van 'n opvoedkundige-verantwoordbare vakkurrikulum

6.6.1 Die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare onderwysprogram vir lewensoriëntering

Die oorkoepelende doelstelling van lewensoriëntering is om die leerlinge op 'n demokratiese, verantwoordbare en gebalanseerde wyse tot selfverwesenliking te begelei en te oriënteer ten

opsigte van die komplekse samelewing waarin hy/sy leef, dikwels moet oorleef en uiteindelik moet werk. Opvoedkundige verantwoordbaarheid hang ten nouste saam met die ontwikkeling van 'n eie waardestelsel, bekendstelling van die oorsake van maatskaplike euwels (dikwels 'n verwerking van die gevolge daarvan) en 'n geestelike bemagtiging van die leerlinge om verantwoordelike besluite en standpunte in te neem.

Lewensoriëntering word in hierdie studie gekonseptualiseer as 'n program wat die leerling bemagtig tot betekenisgewing en deelname aan gemeenskapsaktiwiteite. Die program wil die leerling ondersteun om die uitdagings en geleenthede wat die samelewing bied te benut, maar terselfdertyd die leerling bemagtig om sosiaal-onaanvaarbare, gevaarlike en afbrekende gebruike te weerstaan. So gesien, dien lewensoriëntering as 'n saambindende krag wat die breë skoolkurrikulum tot 'n hegte eenheid saambind en die skool en die gemeenskap mobiliseer tot gesamentlike handeling, ontwikkeling en strewe na die hoër lewenswaardes, produktiwiteit en uitnemendheid.

Hoewel die program as 'n eenheid ontwikkel word, vereis die effektiewe praktykmaking daarvan dat dit ten volle in die skoolkurrikulum geïntegreer word deur benewens afsonderlike vakke, sekere komponente daarvan in toepaslike vakke te integreer en ander in die vorm van kruiskurrikulêre temas te akkommodeer. In hierdie studie word onderskei tussen lewensoriëntering as 'n onderwysvisie wat daarop gerig is om die leerling in sy totaliteit te begelei in sy opwegwees na volwassenheid, en lewensoriëntering as 'n opvoedingsprogram wat ingestel is op die verkenning, oorweging en aanvaarding (of verwerping) van die waardes en norme wat deur die gemeenskap as navolgenswaardig beskou word.

- In lewensoriëntering as onderwysvisie, val die klem op die ondersteuning en begeleiding van die leerling om betekenis te gee aan die geheel van sy leefwêreld (insluitend sy skoollewe) binne die konteks van die totale lewenswerklikheid. In die lig van hierdie visie word oorkoepelende ideale en doelstellings as wenslike leeruitkomste geformuleer. In hierdie opsig is die onderhawige model "outcomes-based" maar nie "outcomes-driven" in die sin dat bepaalde uitkomst verabsoluteer en eensydig nagestreef word nie.

- Lewensoriëntering as opvoedingsprogram vorm ooreenkomstig die model wat hier voorgehou word, 'n integrale deel van die breë skoolkurrikulum waarin wat deur die gemeenskap as mooi, goed, behoorlik, aanvaarbaar, verhewe en verrykend beskou word, naamlik die hoër waardes en norme van die lewe, op 'n nie-voorskriftelike wyse aan die leerling voorgehou word.

Opvoedkundige verantwoordbaarheid vereis dat die uniekheid, waardigheid en verantwoordbaarheid van elke kind en sy persoonlike verhouding met die verskeidenheid van lewensdimensies, insluitend die transendente, waarin hy daaglik denkend en handelend moet optree en voordurend waarde-oordele en keuses moet uitoefen, as vertrekpunt vir onderrig, leer en ontwikkeling dien. 'n Opvoedkundig-verantwoordbare program vir lewensoriëntering streef derhalwe op 'n demokratiese wyse na gelyke geleenthede vir almal en die verkenning en aanvaarding van waardes wat die leerling in staat stel om:

- 'n Positiewe bydrae te maak tot die kultuurskat van sy gemeenskap en waarderend te staan teenoor die kultuur van ander.
- By te dra tot 'n gees van vryheid, versoening en vrede.
- Met bekwaamheid, integriteit en verantwoordelikheid deel te neem aan die bewaring en ontwikkeling van die omgewing.
- By te dra tot welvaartskepping en die nastrewing van gemeenskaplike waardes ter wille van vrede, versoening en nasionale eenheid.
- Sensitief te wees vir die godsdienstige oortuigings van die naaste.

Die program streef in die besonder na 'n gesonde balans tussen die gereedmaking van die leerling op die toekoms en ondersteuning van die leerling in die hantering van die daaglikse uitdagings en vraagstukke in sy lefwêreld. Die oorkoepelende doelstelling van die program is om toepaslike geleenthede te skep waarin die leerling deur sosiale interaksie 'n eie verantwoordbare waardestelsel kan ontwikkel en tot selfverwesenliking kan kom deur sy

individualiteit en oorspronklikheid spontaan uit te lewe. 'n Moontlike werkwyse vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare program vir lewensoriëntering aan die hand van die aangepaste model (supra 6.2), word vervolgens kortliks toegelig.

Uit resente navorsing insake die probleme en uitdagings waarvoor die Suid-Afrikaanse jeug staan, soos die Presidentsraadsverslag (RSA, 1987: 105 - 109) en die Koester ons Jeug-verslag (DOK: AV, 1990: 122 - 126), is dit duidelik dat daar 'n dringende behoefte bestaan vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir lewensoriëntering wat ingestel is op voorkoming eerder as remediëring. Daar kan derhalwe aanvaar word dat die inisiëringsfase (fase 1 van die aangepaste model) reeds afgehandel is. Verdere navorsing is egter noodsaaklik aangesien die Koester ons Jeug-verslag slegs op 'n bepaalde sektor van die samelewing betrekking het en die betrokke Presidentsraad-verslag nie in die konteks van die skoolkurrikulum onderneem is nie. In die beplanningsfase (ontwerpfase 2) het die formulering van breë programdoelstellings en die identifisering van makrokriteria direk op opvoedkundige verantwoording betrekking. Ten einde gedeelde eienaarskap, legitimiteit en die geldigheid van die makrokriteria te verseker, behoort die werkgroep sy aanvanklike idees vir kommentaar aan toepaslike belangegroepe voor te lê.

- Die breë doelstellings van die program vloei voort uit 'n gemeenskaplike onderwysvisie vir 'n harmonieuse, vreedsame en vooruitstrewende samelewing waarin demokratiese deelname, regstelling van historiese ongelykhede en die skep van gelyke geleenthede vir alle leerders as ordeningsbeginsels dien. Hierdie doelstellings stippel in breë trekke 'n ontwikkelingspad uit waarlangs 'n leerling vanaf 'n gegewe toetree-punt ondersteun kan word om 'n eie waardestelsel te ontwikkel en gaandeweg verantwoordelikheid vir sy eie leer en ontwikkeling te aanvaar. Hoewel die doelstellings in die lig van 'n bepaalde ideaalbeeld op toepaslike uittreepunte gekonseptualiseer word, word nie verwag dat die leerling sonder meer met bepaalde opvattinge aangaande kennis, kultuur en ideologieë moet konformeer nie.
- Hoewel die kind se totale leefwêreld ter sprake is, behoort makrokriteria vir die opvoedkundige verantwoording van lewensoriëntering, binne die konteks van die Suid-Afrikaanse multikulturele samelewing, die opvattinge van die werkgroep en sy

medewerkers insake die volgende dimensies van die program te weerspieël:

- | | |
|--------------------------|---------------------------|
| - Religieuse opvoeding | - Gesinsopvoeding |
| - Seksualiteitsopvoeding | - Opvoeding vir vrede |
| - Gesondheidsopvoeding | - Persoonlike voorligting |
| - Burgerskapopvoeding | - Omgewingsbewaring |
| - Loopbaanoriëntering | - Entrepreneurskap |

Die makrokriteria word in ontwerpfase 3 tot ontwerpkriteria uitgebou ten einde denk- en besluitnemingsprosesse tydens ontwerptake te rig. As voorbeeld sou die volgende ontwerpkriteria ten opsigte van opvoeding vir vrede kon geld (Carl, 1994: 7 - 10):

- Opvoeding vir vrede vorm 'n geïntegreerde deel van die skoolkurrikulum.
- Die skoolkurrikulum:
 - bevorder die ontwikkeling van selfstandigheid, goeie menseverhoudings, respek vir ander, erkenning van ander se regte en konflikresolusie;
 - handhaaf 'n goeie balans tussen kennis, sosiale vaardighede, houdings en waardes;
 - ontwikkel begrip vir die oorsake van konflik, sosiale onregverdigdhede en ongelykhede en skep 'n bewustheid dat almal 'n verantwoordelikheid het om tot oplossings en voorkoming by te dra;
 - is gerig op die bevordering van vreedsame naasbestaan as 'n lewenslange proses;
 - bevorder die vermoë om waarde-oordele en besluite op die rasionele ontleding van toepaslike feite en faktore te baseer;
 - is ingestel op die ontwikkeling van individue wat hulself in 'n positiewe en opbouende konteks in gemeenskapsverband kan laat geld.
- In die effektiewe praktykmaking van die kurrikulum word leerlingdeelname gestimuleer deur ervaringsgerigte metodes wat groepwerk en gesprekvoering bevorder.

Ooreenkomstig die konseptualisering van kurrikulum in hierdie studie (supra 1.4.1(a)), word

die opvoedkundige-verantwoordbaarheid van 'n vakkurrikulum tot 'n hoë mate bepaal deur die wyse waarop die kurrikulum geïmplementeer word. 'n Opvoedkundig-verantwoordbare program vir lewensoriëntering in Suid-Afrikaanse konteks, is gerig op die oriëntering van leerlinge om eie waardestelsels te ontwikkel, persoonlike ideale te stel en na te streef en by te dra tot die ideale van bewaring, eenheid, vrede, voorspoed en ontwikkeling. Die uitvoering van die program behoort derhalwe op 'n sigbare wyse uitvoering te gee aan beginsels soos:

- aktiewe deelname;
- demokrasie;
- gelyke geleentheid;
- nie-rassigheid;
- nie-seksisme;
- eenheid en versoening.

Tradisionele kennis-oordragmetodes is nie geskik om leerlinge effektief in dinamiese prosesse soos kommunikasie, debattering, konflikthantering, besluitneming, konsensusvorming en waarde-beoordeling te begelei en te ondersteun nie. Waar leerlinge derhalwe van tyd tot tyd in groepe saamgetrek word, behoort die klem te val op aktiewe deelname aan werkseminare, besprekingsessies en groepwerk insake aktuele onderwerpe.

Die verbesondering van 'n program vir lewensoriëntering op die plaaslike vlak, stel eweneens demokratiese deelname van die ouergemeenskap in die formulering, aanvaarding en uitvoering van skoolbeleid op 'n sigbare wyse aan die orde. Gespreksforums waarin die opvoedings- en onderwysideale van die gemeenskap oordink, verfyn en geformuleer word, dra by tot die vestiging van 'n opbouende en demokratiese leerkultuur. Hierin lê die moontlikheid van gemeenskapsontwikkeling opgesluit, deurdat die gemeenskap geleentheid kry om oor die

waarde en noodsaaklikheid van onderwys en opvoeding te besin, tot 'n beter begrip en waardering vir die skool se funksie te kom en as gemeenskap te strewe na die hoër waardes in die lewe. Beter begrip en nouer samewerking tussen die skool en die gemeenskap kan bydra tot die inisiëring van gemeenskapsgerigte projekte wat die maatskaplike ontwikkeling van die hele gemeenskap kan bevorder. 'n Toepaslike program vir lewensoriëntering word gekenmerk deur 'n gedeelde onderwysvisie, deursigtigheid insake die onderliggende waardes wat as basis dien vir persoonlike geankerdheid, motivering en strewes.

6.6.2 Die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir produktiwiteitstudie

6.6.2.1 Inleiding

Namate die konteks waarbinne onderwys voorsien word verander, word toenemend vrae gestel oor die geldigheid van die inhoude wat in die skool aangebied word en die mate waartoe die onderwys bydra tot die ontwikkeling van die land se menslike bronne (Taylor, 1981: 128). Die relevansie van die tradisionele akademies-georiënteerde breë kurrikulum van Suid-Afrika kan verhoog word deur loopbaanonderwys op 'n geïntegreerde wyse in die formele skoolkurrikulum te bevorder (Walters, 1990: 17). Die kurrikulum moet rekening hou met veranderinge wat, as gevolg van tegnologiese ontwikkeling, 'n verskuiwing van werkgeleenthede na die industriële en inligtingsektore veroorsaak het. Hieruit het die ontwikkeling van ondernemerskap en 'n strewe na verhoogde produktiwiteit na vore gekom.

Walters (1990: 147) stel gevolglik voor dat 'n nuwe skoolvak, produktiwiteitstudie, wat "voorsiening maak vir begrip van en oriëntering in tegnologie, produktiwiteit en entrepreneurskap ...", in die junior sekondêre skoolfase ingevoer word. Aangesien loopbaanonderwys primêr oor welvaartskepping handel, sal produktiwiteitstudie sekere aspekte van ekonomiese opvoeding insluit.

Die basiese komponente van produktiwiteitstudie word in diagram 4 voorgestel:

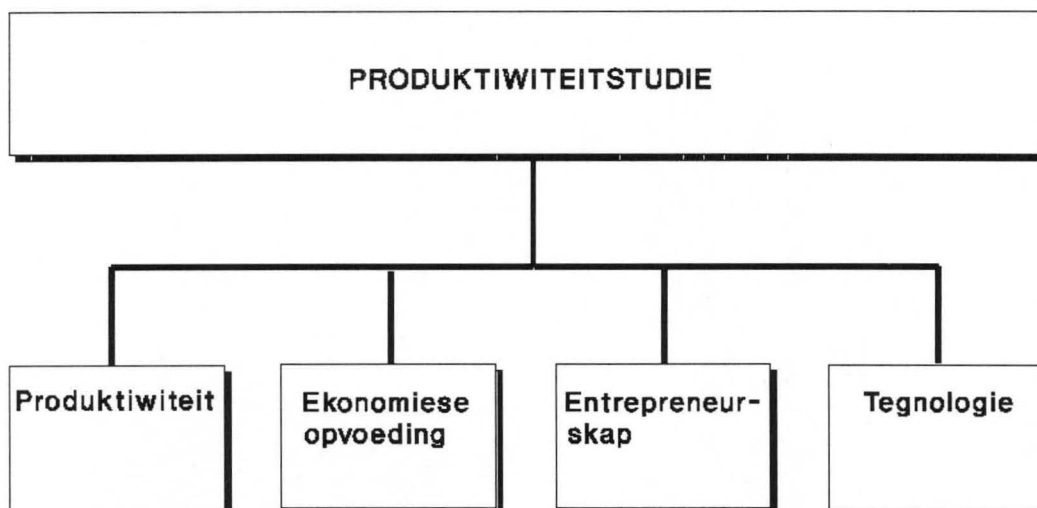


Diagram 4: Voorstelling van die komponente van produktiwiteitstudie

Die aangepaste model vir die ontwikkeling van 'n vakkurrikulum word vervolgens ter illustrasie toegepas in die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare vakkurrikulum vir produktiwiteitstudie. 'n Opvoedkundig-verantwoordbare vakkurrikulum impliseer dat, benewens die verwagtinge en eise van die breë gemeenskap en die werkgewers, voldoen word aan die onderwys- en opvoedingsbehoefte van die leerlinge en die ideale en strewes van die betrokke kultuurgemeenskap. Die voorgestelde nuwe vak, produktiwiteitstudie, handel primêr oor die skep van 'n positiewe werkhouding by die leerling ten einde hom/haar toe te rus vir verantwoordelike burgerskap en beroepsvolwassenheid (Steyn en Viljoen, 1991: 240; Walters, 1990: 19). Vir Walters (1990: 19) setel die opvoedkundige verantwoordbaarheid van produktiwiteitstudie daarin dat:

- die leerlinge se potensialiteite en identiteit tot ontplooiing gelei moet word;
- die leerlinge voorberei moet word vir die verskillende verhoudinge waarin hulle as volwassenes moet staan;
- werk een van die belangrikste verhoudinge is waarin die mens te staan kom;

- werk, as 'n Skeppingsopdrag, insluit dat die individu verantwoordelikheid vir sy eie diensbaarheid aan die gemeenskap moet aanvaar.

6.6.2.2 Rasionaal vir produktiwiteitstudie

In die lig van die kanalisierende effek van die kurrikulum op skoolverlaters se beroepskeuse en die bydrae wat dit kan lewer tot 'n positiewe ingesteldheid ten opsigte van produktiwiteit, is dit noodsaaklik dat die kurrikulum op 'n effektiewe wyse vir loopbaanvoorbereiding voorsiening maak. Benewens die bewusmaking en oriëntering van leerlinge ten opsigte van die wêreld van werk en die ontwikkeling van bepaalde werkrelevante waardes, vaardighede, kundighede en algemene opleibaarheid in alle skoolvakke, is daar bepaalde ingesteldhede, kundighede en waardes wat beter binne 'n afsonderlike skoolvak, soos produktiwiteitstudie ontwikkel kan word.

Produktiwiteitstudie as skoolvak, is gerig op die skep van geleenthede vir die leerling om ingeligte en verantwoordbare keuses insake sy/haar toekoms te maak, 'n gesonde werketiek te ontwikkel, hom/haar voor te berei op die voer van 'n selfstandige bestaan en die benutting van opleidings- en werkgeleenthede, insluitend die ontwikkeling van 'n eie onderneming. Ten einde tot welvaartskepping te kan bydra, is dit noodsaaklik dat elke skoolverlater die ekonomiese proses verstaan en begryp dat produktiwiteit, gehaltebeheer en tegnologie-benutting sleutelbydraes tot sukses lewer.

Die insluiting van produktiwiteit kan bydra om die breë kurrikulum meer relevant te maak, ondernemerskap te bevorder en meer opleibare toetreders tot die wêreld van werk te lewer. Die vak kan verder bydra tot die bevordering van gelyke geleenthede deur leerders voor te berei vir verdere onderwys, opleiding en toetrede tot die wêreld van werk. Sodoende dra dit by tot die bemagtiging van die individu om op 'n verantwoordbare wyse 'n bydrae te lewer tot die ontwikkeling van die samelewing, die realisering van sy eie potensiaal en die voorsiening in sy eie basiese lewensbehoefte (Walters, 1990: 17 - 18).

6.6.2.3 Inisiëring van 'n ondersoek na produktiwiteitstudie

Hoewel Walters se aanvoorwerk as 'n belangrike stap in 'n inisiëringsfase beskou kan word, vorm dit nie in hierdie stadium deel van 'n gestruktureerde plan om die skoolkurrikulum te herstruktureer nie. Verder is dié betrokke ondersoek uitgevoer met die doel om die relevansie van die tradisionele akademies-georiënteerde kurrikulum te verhoog. Uit die voorstelle insake die herstrukturering van die kurrikulum vir die basiese onderwysfase blyk, dit egter dat produktiwiteitstudie vir insluiting in 'n hersiene kurrikulum oorweeg kan word (supra 5.2.5). In hierdie geval kan inisiëring daarop neerkom dat die aanbevelings van die Walters-verslag formeel oorweeg word tydens die herstrukturering van die kurrikulum.

6.6.2.4 Die formulering van breë doelstellings en die identifisering van makrokriteria

In sy ontleding van loopbaanonderwys identifiseer Walters (1990: 18) die volgende drie kernelemente, wat ook as oorkoepelende doelstellings vir loopbaanonderwys kan geld:

- 'n Bewuswording, oriëntering en verkenning met betrekking tot die wêreld van werk, insluitend 'n bewuswording van die belangrikheid van produktiwiteit, ondernemerskap en tegnologie.
- Algemene voorbereiding om in 'n werk te staan, dit wil sê, die verwerwing van bepaalde werkrelevante waardes, houdings, vaardighede, kundighede en die opneem van verantwoordelikheid.
- Voorbereiding vir verdere opleiding deur die ontwikkeling van opleibaarheid.

In die lig van hierdie breë doelstellings sou die volgende makrokriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid op produktiwiteitstudie van toepassing wees:

- Die vak dra binne die konteks van die Suid-Afrikaanse handel en nywerheid by

tot sinvolle beroepskeuses by die leerlinge (kontekstuele geldigheid).

- Die vakkurrikulum maak voorsiening vir aanpassing by eiesoortige tegnologiese behoeftes op streeksvlak (soepele onderwysbeleid).
- Die vakkurrikulum word ontwikkel aan die hand van 'n algemeen aanvaarde model vir kurrikulumontwikkeling (wetenskaplike verantwoordbaarheid).
- Die kurrikuluminhoud word geselekteer en georden ooreenkomstig die behoeftes van die samelewing en die eise van die werkgewers (toepaslike kurrikulum-inhoud).
- Die vak skep 'n breë bewustheid by die leerlinge van die noodsaaklikheid van hoë produktiwiteit vir die ontwikkeling van Suid-Afrika en al sy mense (kontekstuele geldigheid).
- Die onderrig-leergeleenthede sluit breë temas uit die samelewing en ondersoek na moontlike oplossings vir realistiese probleme en uitdagings uit die leerlinge se leefwêreld, in (effektiewe praktykmaking).

6.6.2.5 Die uitbouing van die makrokriteria tot ontwerp kriteria

Die makrokriteria wat in paragraaf 6.6.2.4 afgelei is, stel 'n breë raamwerk vir die identifisering van toepaslike kriteria om verdere ontwerp take, soos doelformulering, inhoudseleksie en die opstel van didaktiese riglyne, te rig. Hierdie raamwerk bepaal in breë trekke dat inhoude en doelstellings:

- relevant moet wees (kontekstueel geldig);
- aanpasbaar moet wees op plaaslike vlak (soepele onderwysbeleid);

- verantwoord kan word (wetenskaplik-verantwoordbare kurrikulering en opvoedkundig-regverdigbare doelstellings);
- getrou geïmplementeer word (effektiewe praktykmaking).

Ten einde hieraan uitvoering te gee sou die volgende as kriteria vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir produktiwiteitstudie kan dien:

- Die onderrigprogram sluit take in wat die leerlinge se bekwaamheid tot effektiewe, doeltreffende en produktiewe dienslewering bevorder.
- Die praktykmaking van die kurrikulum dra by tot die skep van 'n gesonde werketiek by die leerlinge.
- Die leeraktiwiteite ontwikkel tegnologiese denke en werkwyses as 'n eiesoortige vorm van menslike selfrealisering.
- Die vak oriënteer die leerling ten opsigte van toepaslike entrepreneursvaardighede.
- Die vak oriënteer die leerling ten opsigte van die benutting van tegnologie in produksietake en in welvaartskepping.
- Die vak stel die leerlinge aan toepaslike tegnologiese ontwerpprosesse bekend deur die skep van leergeleenthede waarin hulle:
 - behoeftes kan identifiseer;
 - prototipes kan ontwerp, toets en evalueer;
 - vaardighede in navorsing en probleemoplossing kan ontwikkel;
 - spesifikasies vir produksiemodelle kan opstel.

6.7 SAMEVATTEND

In die voorgestelde werkwyse vir die ontwikkeling van 'n opvoedkundig-verantwoordbare vakkurrikulum word hoë waarde geheg aan die demokratiese inspraak in kurrikulum-ontwikkeling deur alle belanghebbendes, maar veral deur die leerkragte. Betrokkenheid by die ontwerp van die vakkurrikulum stel leerkragte in staat om die filosofie en opvattinge wat agter die kurrikulum lê, te begryp en hulle daarmee te vereenselwig. Verder bemagtig deelname hulle om die kurrikulum op 'n opvoedkundig-verantwoordbare wyse te verbesonder ooreenkomstig die behoeftes van die betrokke gemeenskap en leerlinge. Leerkragte behoort derhalwe op 'n gepaste wyse deel te neem aan ondersoeke, besinnings en besluitneming in verband met:

- die filosofiese onderbou (aard en wese) van die betrokke vak;
- die bydrae van die vak tot die ontwikkeling van die leerlinge;
- die vereistes ten opsigte van verdere onderwys en opleiding;
- die doelstellings wat met die vak nagestreef word;
- toepaslike onderrigbenaderings en evalueringstrategieë;
- minimum bevoegdheids ten opsigte van uitreepunte;
- die noodsaaklikheid van deurlopende opvoedkundige verantwoording.

Benewens die vertroue wat in leerkragte gestel word, is wedersydse begrip en vertroue tussen rolspelers op nasionale en provinsiale vlakke 'n voorvereiste vir die algemene aanvaarding van kern- en geprovisialiseerde vakkurrikulums. Binne so 'n vertrouensverhouding is konsensus insake 'n gesonde balans tussen die bevordering van gemeenskaplike waardes en nasionale standarde aan die een kant en die partikuliere waardes van plaaslike gemeenskappe (taal,

kultuur en godsdienste) aan die ander kant, moontlik. Wedersydse vertroue sluit in dat die regering vertroue word om verantwoordbare (wetenskaplik en opvoedkundig) kernkurrikulums tot stand te bring en dat provinsiale onderwysdepartemente en skole vertroue word om kernkurrikulums, met inagneming van die strewe na nasionale eenheid, op 'n verantwoordbare wyse te verbesonder en aan te vul ten einde aan plaaslike behoeftes te kan voldoen.

'n Opvoedkundig-verantwoordbare vakkurrikulum impliseer derhalwe opvoedkundig-regverdigbare vakdoelstellings, relevante leerinhoud en leergeleenthede waarin die leerlinge:

- hulle oorspronklikheid, verbeelding en kreatiwiteit kan ontwikkel;
- vreugde kan put uit die lewe; en
- die uitdagings wat op hulle pad kom met sekerheid en waagmoed kan aanpak.

In hierdie studie word van die aanname uitgegaan dat daar nie 'n stel absolute kriteria bestaan wat objektief toegepas kan word om 'n bepaalde kurrikulum opvoedkundig te verantwoord of wat as riglyne aangelê kan word vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare vakkurrikulum nie. Die ingewikkelde aard en die interafhanklikheid van die kriteria wat hier ter sprake is, maak die konseptualisering, interpretasie en assimilering daarvan buite konteks baie moeilik. Die identifisering van ontwerp kriteria, die formulering van doelstellings en die seleksie en ordening van inhoude, is só nou verweef dat dit nie effektief in isolasie van mekaar uitgevoer kan word nie. Binne hierdie denkraamwerk is die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare vakkurrikulum afhanklik van 'n verteenwoordigende ontwerpspan (kurrikulumkundiges, opvoedkundiges, onderwyskundiges, navorsers, samelewingskundiges, ens.) wat soepele ontwerp kriteria herlei uit makrokriteria, soos dié wat in hierdie studie voorgehou word, en dit op 'n interafhanklike wyse aanlê om alle keuses, besluite en handeling in die ontwerp van die betrokke vakkurrikulum te verantwoord.

HOOFSTUK 7

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

7.1	Inleiding	255
7.2	Gevolgtrekkings	256
7.2.1	Opvattinge rondom opvoedkundige verantwoordbaarheid	256
7.2.2	Seleksie en ordening van leerinhoud	259
7.2.3	Effektiewe kurrikulumbestuur	260
7.2.4	Differensiasie	263
7.2.5	Opvoedkundig-regverdigbare onderrig- en leerkultuur	264
7.2.6	Funksionaliteit van die kurrikulum	265
7.2.7	Evaluering	266
7.2.8	Onderwysstandaarde en kwaliteitsonderwys	268
7.2.9	Perspektiewe op die navorsingsprobleem	269
7.3	Behoeftte aan verdere navorsing	271
7.3.1	Betekenis van opvoedkundige verantwoordbaarheid in Suid-Afrikaanse konteks	272
7.3.2	Funksionele waarde van kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid	272
7.3.3	Integrering van onderwys en opleiding	273
7.4	Aanbevelings	273
7.4.1	Kurrikulumbepanning en -bestuur	274
7.4.2	Demokratisering van kurrikulumontwikkeling	274
7.4.3	Oriëntering van kurrikuleerders	275
7.4.4	Opleiding en oriëntering van leerkragte en voornemende leerkragte	275
7.5	Slotwoord	276

HOOFSTUK 7

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

7.1 Inleiding

Die onderliggende doelstelling van hierdie studie is om die essensie van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum in die konteks van die Suid-Afrikaanse onderwyswerklikheid aan die lig te bring. Eerder as om oor abstrak-teoretiese modelle vir kurrikulumontwikkeling te besin, word gesoek na 'n funksionele model wat versoenbaar is met die opvattinge van die verskillende rolspelers rondom universele kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid. Terselfdertyd word die verhouding tussen toepaslike aspekte van kurrikulumontwikkeling en die faktore wat op die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum betrekking het, ontleed en beskrywe. Die gaping tussen teorie en praktyk word verder oorbrug deur die ontwerphandeling wat ter sprake is, binne 'n prakties-uitvoerbare konteks te plaas (supra 4.3 en 6.2).

Daar word analities-beskrywend te werk gegaan om die opvattinge van die onderskeie rolspelers rondom opvoedkundige verantwoordbaarheid aan die lig te bring. Gemeenskaplike elemente word geïdentifiseer om as basis te dien vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika wat op legitimiteit en algemene aanvaarbaarheid aanspraak kan maak. Daar word voorsiening gemaak vir kurrikuleerders om in oorleg met ander belanghebbendes, kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid te herlei. Onderliggend tot hierdie benadering lê 'n klemverskuiwing in verantwoordbaarheid vanaf: die bekleërs van magposisies binne burokratiese strukture na kwaliteit in dienslewering aan die gebruikers van die kurrikulum (supra 6.4 en 6.5).

Uit 'n ontleding van die voorstelle vir kurrikulumvernuwing in Hoofstuk 5, blyk dat die herkonstruksie van die kurrikulum deur veral twee denkskole beïnvloed word, naamlik die sosiaal-demokrate, wat sterk fokus op die bevryding en bemagtiging van die individu en die sosiale en ekonomiese herkonstruksie van die samelewing, en die liberaal-demokrate wat die

vryheid van die individu en welvaartskepping vooropstel. Uit die ooreenstemmende standpunte insake selfrealisering, ekonomiese ontwikkeling en demokratisering kom dit voor asof konsensus oor onderwysdoelstellings tussen die verskillende denkskole moontlik is (supra par. 5.2.2).

Aangesien 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika ontwikkel moet word, is dit noodsaaklik dat die Suid-Afrikaanse samelewingswerklikheid, soos in hoofstuk 3 beskryf, as vertrekpunt geneem word (supra 3.2). In hoofstuk 4 is uit 'n funksionele konteks na die identifisering van makrokriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid gekyk (supra 4.5). Teenoor dié funksionele konteks sou 'n kliniese konteks gestel kon word waarin eksterne kriteria van historiese of akademiese oorsprong, geselekteer en meganies (konteks-loos) toegepas word. Die funksionele konteks is belangrik aangesien die studie nie net verklarend en beskrywend teenoor die navorsingsonderwerp wil staan nie, maar rigtingwysend en begeleidend wil bydra tot die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika. Om dié rede word enkele makrokriteria in hoofstuk 6 tot ontwerpkriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid uitgebou. Die doel met hierdie benadering is om 'n model daar te stel wat in praktiese ontwerp situasies nagevolg kan word (supra 6.3). Die voorgestelde model vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum word daarna verder gevoer deur moontlike werkwyses vir die ontwerp van 'n breë en 'n vakkurrikulum voor te hou en dit aan die hand van twee voorbeelde toe te lig (supra 6.6).

Vervolgens word oorgegaan om enkele gevolgtrekkings uit die studie te formuleer en die moontlike implikasies daarvan vir kurrikulumontwikkeling in Suid-Afrika uit te wys. Daarna sal enkele navorsingsvoorstelle en aanbevelings geformuleer word.

7.2 Gevolgtrekkings

7.2.1 Opvattinge rondom opvoedkundige verantwoordbaarheid

Uit die oorsig van die verskillende denkmodelle insake kurrikulumvernuwing, blyk dat min van die opvattinge en voorstelle insake die herkonstruksie van die kurrikulum fundamenteel beredeneer en begrend word (supra 5.2). Die fundamentele denke wat onderliggend tot die

KUMSA-model staan, soos uiteengesit in die NASOP 02-124 verslag, kan as uitgangspunt dien vir die beredenering van die begrip, *opvoedkundige verantwoordbaarheid*, in Suid-Afrikaanse konteks. Die volgende spesifieke uitgangspunte dra by tot die konseptualisering van dié begrip soos dit in hierdie studie gebruik word:

- Elke kind is 'n unieke persoon wat daarop geregtig is dat sy/haar moontlikhede ontwikkel word.
- Die ware opvoeder wil die kind begelei na 'n genormeerde leefwyse, sonder om hom/haar die vreugde van kindwees te ontsê.
- Erkenning van diversiteit ten opsigte van vermoëns, moontlikhede, belangstellings en emosionaliteit is noodsaaklik ten einde in die spesifieke behoeftes van die individu te kan voorsien.
- Die doel van skoolonderwys is om die kind te begelei tot selfrealisering en geestelike- en beroepsvolwassenheid ten einde op 'n kreatiewe wyse betekenis te kan gee aan sy aardse bestaan (supra 5.2.2 en 5.2.4).

Hoewel die onderskeie rolspelers klem plaas op die belangrikheid van ekonomiese ontwikkeling en die gevolglike noodsaaklikheid van gereedmaking vir toetrede tot die wêreld van werk, word die ontwikkelingsbehoefte van die leerling nie geïgnoreer nie. Beide die KUMSA- en die ANC-modelle bevestig die belangrikheid van die ontwikkeling van hoër denkvaardighede, probleemoplossing en kreatiwiteit en die bevordering van kultuur en die kunste (supra 5.2.7). Dit kom uit hierdie studie na vore dat die essensie van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum geleë is in die bydrae wat dié kurrikulum tot kwaliteitonderwys kan lewer in die vorm van:

- Opvoedkundig-regverdigbare doelstellings wat 'n gesonde balans stel tussen die ontwikkelingsbehoefte van die leerlinge, die gemeenskap en die land.
- Relevante inhoude met betrekking tot die leerling se leewêreld en sy/haar

voorbereiding vir verdere studie, opleiding en toetrede tot die werkplek.

- Funksionele onderrigbenaderings waarin die leerlinge aktief kan deelneem aan dinamiese ontwikkelingsgeleenthede.
- Verantwoordbare evalueringstrategieë om die effektiwiteit en kwaliteit van die inhoud en die onderrig te monitor en waar nodig aan te pas om die ontwikkeling van die leerlinge te optimaliseer.
- Erkenning van die leerling as unieke individu wat self kennis, opvattinge en idees na die klaskamer bring en bydra tot die skep van nuwe kennis oor die onderwys, leer, die vak en die lewe.

Die voorstel dat verpligte basiese onderwys oor tien jaar strek en aan die einde van graad 9 ten einde loop, beteken dat groot getalle leerlinge die formele skoolstelsel op 15-jarige ouderdom kan verlaat. Gesien die kompleksiteit van die Suid-Afrikaanse samelewing, die grootskaalse werkloosheid en gebrek aan voldoende opleidingsfasiliteite en werkgeleenthede, is dit onwaarskynlik dat 15-jariges op 'n verantwoordbare wyse binne nie-formele onderwysstelsels en opleidingsprogramme betrek kan word. Hoewel huidige ekonomiese oorwegings hierdie besluit opdwing, behoort dit met die oog op opvoedkundige verantwoordbaarheid oor die langer termyn heroorweeg te word (supra 6.3.7).

Hoewel dit in die algemeen voorkom asof die voorstelle van die verskillende rolspelers opvoedkundig verantwoord kan word, kom daar nie 'n duidelike en algemeen aanvaarbare onderwysvisie uit die onderskeie voorstelle na vore nie. Opvoedkundige verantwoordbaarheid in die Suid-Afrikaanse konteks kan nie losstaan van die bevordering van gemeenskaplike strewes en nasionale eenheid nie. Daarsonder is blywende vrede eenvoudig nie moontlik nie. Terwyl daar tans nog gefragmenteerd oor die herkonstruksie van die kurrikulum gedink word, is dit wenslik dat konstruktief na 'n gemeenskaplike onderwysvisie gesoek word om nasionale eenheid te bevorder en ruimte te laat vir die uitlewing van groepspeisifieke ideale.

7.2.2 Seleksie en ordening van leerinhoud

Uit die oorweging van klassieke ordeningsisteme, soos dié deur Hirst voorgedra, en die verwagtinge wat rondom die integrasie van vakdissiplines gewek word, asook die moontlikhede van tematiese ordening, blyk dit dat daar nie eenstemmigheid bestaan rondom geskikte ordeningsisteme vir kennis nie. Rasionele besluitneming insake die ordening van kennis is noodsaaklik om te voorkom dat die leerlinge aan die voorkeure van enkele rolspelers uitgelewer word. In die mate waartoe Hirst se vorme van kennis deur Körner se kategoriele raamwerke ondersteun word, kan die tradisionele vakdissiplines as 'n basiese ordeningsstelsel vir die mens se opgehoorde kenniskat oorweeg word. Die vakdissiplines stel die mens instaat om verder as sy onmiddellike ervaringswêreld te reik deur bloot van die samenhang, logika en waarheidsaansprake binne die betrokke kennisstruktuur gebruik te maak. Aangesien nuwe ervaringsterreine steeds na vore kom, is dit egter wenslik dat die gebruik van aanvullende ordeningstrukture (soos deur Hirst voorgestel) oorweeg word. Produktiwiteitstudie, rekenaarwetenskap, natuur- en skeikunde, biologie en tegnologie is tipiese voorbeelde van ordeningsisteme waarin kennis en vaardighede om funksionele oorwegings uit verskillende ervaringsterreine saamgevoeg word (supra 4.4.3).

Die debat oor dissiplinêre benadering teenoor 'n tematiese ordening van kennis duur steeds voort. In sommige gevalle word die ordening van kennis oorvereenvoudig deur alle kennis in dieselfde mandjie te wil plaas. Die voorgestelde integrering van onderwys en opleiding in die ANC-model en die integrering van akademiese en beroepsgerigte vaardighede in die KUMSA-model val tot 'n mate in hierdie kategorie. Die wyse waarop vakkennis georden word behoort deur die onderwysdoelstellings bepaal te word. In die geval van hiërargies-gestruktureerde vakke is dit moeilik om progressie en kontinuïteit in 'n tematiese benadering in te bou. In die sosiale en geesteswetenskappe en algemene onderwysvakke soos voorligting, ligaaamlike opvoeding en religieuse studie, sou tematiese benaderings meer uitvoerbaar wees. Aangesien die werklikheid en die omvang van kennis te groot vir een mens is om alles te begryp, is die maak van keuses tussen die verskillende vakdissiplines en in die geval van 'n tematiese benadering tussen beskikbare temas, onafwendbaar. Hoe kan die mens egter kies as hy/sy nie die opsies ken nie? Hoe kan die verdrukte vry wees as hy/sy nie kan kies nie? Waarborg temas uit die ervaringswêreld (skaduwees van die werklikheid in Plato se terme)

dat al die basiese boustene van kennis aan die lig sal kom? Bestaan daar 'n omvattende lys van temas wat alle fasette van die ervaringswêreld dek en gedurende die verpligte basiese onderwysfase aan die orde gestel kan word? Die uitdaging bly om die lewenswerklikheid op 'n sistematiese en gebalanseerde wyse te verken met die doel om dit uiteindelik te beheers.

Gelyke geleenthede impliseer dat toegang tot 'n kwaliteit kennisbasis met die nodige balans ten opsigte van omvang, diepte en samehang, aan alle leerlinge beskikbaar en toeganklik is op hul onderskeie ontwikkelingsvlakke. Die kwessie van toeganklikheid stel die verhouding tussen die suiwer vakdissipline en die skoolvak wat daaraan verbonde is aan die orde. Waar wiskunde as vakdissipline, in Hirst se terme, 'n seleksie van alle kennis, teorieë en werkwyses uit 'n bepaalde ervaringsterrein, die matematiese, verteenwoordig, handel wiskunde as skoolvak oor 'n seleksie van kennis en werkwyses uit die betrokke vakdissipline. Die kriteria vir die insluiting van bepaalde inhoud in die vakkurrikulum vir skoolonderwys kan aangeleenthede insluit soos toeganklikheid op die vlak van die leerling, aansluiting by die begripvlak en die ontwikkelingstand van die leerlinge, toepasbaarheid in die leefwêreld van die leerlinge en aansluiting by verwante ervaringsterreine. Wesenlik kom dit daarop neer dat die suiwer vakdissipline aangepas word by die ervaringswêreld en ontwikkelingsstand van die betrokke teikengroep en waar toepaslik, met ander vakdissiplines geïntegreer word. In die skoolvak word die betrokke vakdissipline binne 'n bekende lewenskonteks vir die leerling geplaas deur verbande met die leefwêreld en met ander vorme van kennis te beklemtoon. Tipiese voorbeelde hiervan kom voor in tegnologieverwante vakke soos wiskunde en die natuurwetenskappe waarin die klem, ter wille van toeganklikheid vir die kind, verskuif word vanaf abstrak-teoretiese kennis na die logiese ontwikkeling en konkrete toepassing daarvan in die praktyk (supra 5.2.6).

7.2.3 Effektiewe kurrikulumbestuur

Daar word uit die studie afgelei dat daar nog nie 'n demokratiese kurrikuleringspraktyk in Suid-Afrika tot stand gekom het nie. Die tradisionele stelsel is outokraties van aard en oorwegend op sentrale (nasionale vlak) beheer en regulering ingestel. Dié stelsel laat nie voldoende ruimte vir ontwikkeling en vernuwing op die uitvoerende vlakke van die onderwysstelsel nie. Die rol van kurrikulumontwikkeling in die voorsiening van kwaliteitonderwys

word in die algemeen swak begryp. Verder word die noodsaaklikheid van kurrikulumontwikkeling versluier deur uitgediende evaluerings- en eksamenstelsels wat 'n valse bewustheid van sukses skep. Leerkragte word grootliks op grond van hul metodologiese bekwaamheid vir effektiwiteit en bevorderbaarheid beoordeel. 'n Omvattende en duur evalueringstelsel word vir dié doel instand gehou. Die norm wat gebruik word, is dikwels die bewese kundigheid van die evalueerder in soortgelyke omstandighede met dieselfde uitgediende inhoude en metodes. Fundamentele vrae na die essensies en doel van die inhoude waarmee gewerk word, word selde gevra.

Indien aanvaar word dat die kurrikulum die essensiële komponent van 'n verantwoordbare onderwysstelsel is, ontstaan die vraag hoe die funksie van die kurrikulum geoptimaliseer kan word. Uit hierdie studie blyk dit dat leerkragbetrokkenheid, wetenskaplike kurrikulering, opvoedkundige verantwoording en demokratiese deelname deur belanghebbendes tot die effektiewe praktykmaking van die bedoelde kurrikulum kan bydra (supra 4.5 en 6.3). Die opvoedkundige verantwoordbaarheid van 'n onderwysstelsel word bepaal deur die mate waartoe die kurrikulum (begroning, motiewe, doelstellings, inhoude en metodes) verantwoord kan word. Die kurrikulumkundige kyk derhalwe evaluerend na die totale onderwysstelsel en vra telkens na die sin en betekenis van sake.

Die problematiek rondom die identifisering van toepaslike ontwerp kriteria, soos in hoofstuk 6 aan die orde gestel (supra 6.3), sluit in dat konsensus op die plaaslike vlak verkry word insake wat as opvoedkundig-regverdigbaar beskou word. Die essensie van demokratiese kurrikulumontwikkeling lê moontlik hierin opgesluit, naamlik dat deelnemers op die grondvlak geleenthede kry om hulle waarde-oordele insake die kurrikulum uit te spreek. Daarmee kom die kurrikulumbestuurder te staan voor die uitdaging om inspraak en geleenthede vir medebesluitneming te verleen aan gebruikers van die kurrikulum wat nie noodwendig oor kundigheid in kurrikulumontwikkeling beskik nie. Effektiewe kurrikulumbestuur veronderstel dat kurrikuleerders met die gebruikers van die kurrikulum onderhandel by wyse van gesprekvoering en die beskikbaarstelling van toepaslike werkdokumente vir kommentaar. Sodoende kry belanghebbendes die geleentheid tot mede-besluitneming oor wat as kriteria geld, hoe dit toegepas word en in watter mate daaraan voldoen word (supra 6.3.2 en 6.4.2).

Uit die sterk sentralistiese denke van die sosiaal-demokrate word afgelei dat dié denkskool nie rekening hou met die onderwysrealiteit dat die kurrikulum op skoolvlak ooreenkomstig die opvattinge van die betrokke leerkrag by plaaslike behoeftes aangepas word nie. Die implikasies hiervan, naamlik dat die bedoelde en die gelewerde kurrikulum ingrypend kan verskil, word nie in ag geneem nie. Die behoorlike akkommodering van diversiteit in die Suid-Afrikaanse samelewing vereis 'n soepele onderwysbeleid. 'n Strakke gesentraliseerde stelsel kan nie op 'n opvoedkundig-verantwoordbare en effektiewe wyse in die diverse leerlingbehoefte en verskille in taal, kultuur en godsdiens van die multikulturele samelewing van Suid-Afrika voorsien nie (supra 5.3.2).

Effektiewe kurrikulumbestuur vereis derhalwe:

- Toepaslike kurrikulumnetwerke om demokratisering van kurrikulumontwikkeling moontlik te maak.
- 'n Effektiewe evalueringstelsel om standaarde vir inhoud, onderrig en evaluering te monitor met die doel om onderrig, leer en ontwikkeling te optimaliseer.
- 'n Soepele kurrikulumbeleid wat ruimte laat vir kurrikuleerders om oorspronklikheid, verbeelding en kreatiwiteit aan die dag te lê en vir leerkragte om die kurrikulum op 'n verantwoordbare en oorspronklike wyse te verbeter.
- Goeie oordeel om te onderskei tussen dit wat groei en ontwikkeling kan stimuleer en dit wat skadelik is vir kwaliteitsonderwys.
- Spontane kommunikasie tussen kurrikuleerders en gebruikers van die kurrikulum om alle idees, moontlikhede en gevare behoorlik te oorweeg.
- Wedersydse vertroue tussen die verskillende rolspelers ten einde 'n gesonde basis te lê vir die voorsiening van kwaliteitsonderwys aan alle leerlinge.

7.2.4 Differensiasie

Die belangrikheid om by wyse van toepaslike differensiasie in die uiteenlopende behoeftes van die leerlinge en die land te voorsien, word deur verskeie rolspelers beklemtoon. Indien De Vries (soos aangehaal deur Steyn, 1994: 8) dit reg het dat relevante onderwys: "... trag om elke individu 'n gelyke geleentheid te bied om deur werklikheidsgetroue en effektiewe, opvoedende onderwys tot volle ontplooiing te kom, ...", vorm differensiasie 'n onmisbare deel van opvoedkundig-verantwoordbare onderwys.

Ten opsigte van die basiese fase ("general education") wil die ANC-model differensiasie-moontlikhede (spesialisering en keuse) beperk ten einde groter gelykheid in toegang tot onderwysgeleenthede te bevorder. Die KUMSA-model stem ten opsigte van primêre onderwys hiermee saam, maar maak in die junior sekondêre skoolfase voorsiening vir differensiasie in vakrigtings waarin leerlinge besondere aanlegte demonstreer en/of belangstelling openbaar (supra 5.2.4, 5.2.5 en 6.3.7).

Standpunte teen diversiteit en keuse in die kurrikulum wil op gronde van regverdigheid, geregtigheid en in navolging van die ideaal van komprehensiewe onderwys vir almal, toegang tot dieselfde kennis, vaardighede en leerervarings aan alle leerlinge bied. Daar word aangevoer dat 'n verpligte kurrikulum in die basiese onderwysfase voorkom dat: leerlinge vakke wat inspanning verg vermy, stereotipering plaasvind (sekere vakke is bedoel vir dogters, ander vir die slimmes, ensovoorts), en dat leerlinge se kanse tot verdere studie en opleiding deur foutiewe keuses beperk word (supra 5.2.6).

Die KUMSA-model stel ten opsigte van na-basiese onderwys voor dat algemene en beroepsgerigte onderwys oor 'n kontinuum strek waarin leerlinge met die oog op spesialisering óf oorwegend akademiese, óf oorwegend beroepsgerigte onderwys of verskillende kombinasies van vakke uit dié twee onderwystipes kan aanbied.

Die denkskool van die sosiaal-demokrate gee erkenning aan die beginsel van differensiasie deur hulle voorstel dat verskillende bane tot die verwerwing van 'n verdere onderwysertifikaat kan lei (supra 5.2.6). Daar word verder voorsiening gemaak vir 'n breër

toegang tot die natuurwetenskappe deur die insluiting van "science-for-all" as skoolvak. Terselfdertyd word egter ruimte gelaat vir spesialisering deur addisionele wiskunde en wetenskapvakke in te sluit vir leerlinge wat oor die nodige belangstelling en aanleg beskik. Hoewel die NTB-model hom nie eksplisiet tot differensiasie verbind nie, staan sy voorkeur vir 'n modulêre stelsel vir onderwys en opleiding akkommoderend tot die beginsel van differensiasie in dié sin dat die vlak van beheersing en toegang tot onderwysgeleenthede deur 'n bepaalde ordening van leerinhoud verbreed word.

In die lig van die voorafgaande voorstelle insake differensiasie word afgelei dat 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum in Suid-Afrika moet streef na 'n gesonde balans tussen 'n breë basis vir almal en spesialiseringsgeleenthede ooreenkomstig aanleg en belangstelling. Opvoedkundige verantwoordbaarheid impliseer derhalwe dat in die unieke onderwysbehoefte van elke leerling voorsien word.

7.2.5 Opvoedkundig-regverdigbare onderrig- en leerkultuur

Dit kom uit hierdie studie na vore dat effektiewe onderrig- en leerkulture in baie skole en gemeenskappe van die breë Suid-Afrikaanse samelewing ontbreek. Aangesien hierdie studie veral op die gelewerde kurrikulum betrekking het, is 'n effektiewe onderrigkultuur 'n essensiële vereiste vir opvoedkundige verantwoordbaarheid. Sonder 'n effektiewe en verantwoordbare onderrigkultuur kan daar nie sprake wees van kwaliteitsonderwys nie. 'n Gesonde leerkultuur, aan die ander kant, is afhanklik van 'n skoolklimaat (onderrigkultuur) wat die leerling se belangstelling, verbeelding, oorspronklikheid en kreatiwiteit aanwakker.

Suid-Afrika worstel egter met 'n erfenis van politieke manipulering van kinders deur aktiviste wat geen waarde heg aan onderwys en ontwikkeling nie. Die vraag is of kinders wat in 'n klimaat van wanorde en geweld opgroei ooit tot 'n normale leefwyse kan terugkeer. In gevalle waar 'n verantwoordbare onderrig- en/of opvoedingskultuur ontbreek kan nie sprake wees van 'n spontane uitsien na skool en derhalwe na die bevordering van 'n gesonde leerkultuur nie (supra 5.2.3).

Aangesien die realisering van die kurrikulumdoelstellings tot 'n hoë mate bepaal word deur die wyse waarop die kurrikulum geïmplementeer word, speel die leerkrag se motivering en persoonlike agenda 'n belangrike rol in die opvoedkundige verantwoordbaarheid van die kurrikulum. Die depolitiserings van die onderwys is derhalwe 'n voorvereiste vir die ontwikkeling en implementering van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum in Suid-Afrika. Die oorgang vanaf 'n geweldsklimaat na 'n normale leefwyse kan egter vertraag word deur die pogings van radikaal-sosialiste se verklaarde strewe om 'n sosialistiese orde in Suid-Afrika tot stand te bring, veral indien onderwys in dié proses vir revolusionêre doeleindes misbruik word (supra 5.2.1). Kurrikulumbestuur staan in hierdie opsig voor sy grootste uitdaging, naamlik om die leerkrag roepingsbewus te maak en hom/haar te begelei om verantwoordelikheid te aanvaar vir die onderwys, opvoeding en ontwikkeling van die leerlinge wat aan hulle toevertrou is.

7.2.6 Funksionaliteit van die kurrikulum

In die algemeen dui die voorstelle van die verskillende rolspelers in kurrikulumvernuwing in Suid-Afrika op 'n behoefte aan groter funksionaliteit in die kurrikulum. Die tradisionele akademiesgeoriënteerde kurrikulum voldoen nie aan die onderwys en opleidingsbehoefte van die meerderheid Suid-Afrikaanse leerders nie. Die inisiatiewe van die verskillende denkskole verskil nie wesenlik in doelstellings nie, maar in die werkwyse om die doelstellings na te streef. Groter funksionaliteit in die kurrikulum kom neer op:

- Die integrering van akademiese en beroepsgerigte vaardighede in alle vakke in die basiese onderwysfase.
- Die integrering van onderwys en opleiding in die na-basiese onderwysfase aan die hand van 'n nasionale kwalifikasiestruktuur.
- Die vind van 'n gesonde balans tussen selfrealisering, voorbereiding vir beroepsvolwassenheid en voldoening aan diversiteit in die taal, kultuur- en godsdienstige behoeftes van die samelewing.

- Die kanalisering van leerlinge na toepaslike leergeleenthede by wyse van keusemoontlikhede wat voorsiening maak vir diversiteit in belangstelling, aanleg en behoeftes.
- Groter beklemtoning van wiskunde, natuurwetenskappe, tegnologie, produktiwiteit, entrepreneurskap en ekonomiese opvoeding (supra 5.2.4 en 5.2.5).

Groter beklemtoning van die meer tegnologies georiënteerde ervaringsterreine beteken nie noodwendig die verwaarloosing van die sosiale en geesteswetenskappe nie. So 'n benadering kan nie opvoedkundig verantwoord word nie, aangesien die mens daarmee uitgelewer word aan die wêreldlike en die tydelike. 'n Opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum het immers betrekking op die ontwikkeling en vorming van die hele kind (supra 4.4.1 en 6.3.4). Die beklemtoning van wiskunde, die natuurwetenskappe en tegnologie is eerder gerig op die regstelling van die balans tussen die verskillende ervaringsterreine. 'n Ontwikkelande land soos Suid-Afrika kan nie bekostig dat minder as 'n derde van sy matrikulante wiskunde aanbied en dat tegnologie grootliks op toevallige wyse in die kurrikulum figureer nie.

Groter funksionaliteit staan nie los van pogings om die kwaliteit van die onderwys te verhoog nie. Trouens, groter funksionaliteit het verhoogde relevansie en 'n verbetering in kwaliteit ten doel deur seker te maak dat geldige doelstellings, relevante inhoud en verantwoordbare onderrig- en evalueringspraktyke in die kurrikulum opgeneem word. Sonder soepele onderwys- en vakdoelstellings, relevante inhoud en effektiewe onderrigbenaderings is die volle ontsluiting van menslike potensiaal en kreatiwiteit net nie moontlik nie. Opvoedkundige verantwoordbaarheid impliseer dat die potensiaal van die leerling optimaal ontwikkel word en dat hy/sy op 'n effektiewe wyse georiënteer word ten opsigte van verdere onderwys, opleiding en werkgeleenthede.

7.2.7 Evaluering

In die tradisionele Suid-Afrikaanse onderwysstelsel word evaluering in die algemeen aan eksaminering gelyk gestel. Trouens, in dié stelsel word die kurrikulum tot 'n groot mate aan

die hand van 'n oorwegend normgedrewe eksamenstelsel gedryf. In terme van Freire se "banking concept" kom stel die leerling die *deposito* van die leerkrag hier ten toon. Die klem val in die algemeen op die administrasie en beheer van die *deposito* eerder as op die kwaliteit daarvan. Die vraag kan gestel word of die glansuitslae in sommige substelsels potensiaal, verbeelding en kreatiwiteit weerspieël en of dit bloot dui op die reproduksievermoë van pligsgetroue leerlinge.

Die verwantskap tussen die kurrikulum en evaluering kom telkens in hierdie studie ter sprake. Die skynbare negering van evaluering deur KUMSA, beklemtoon die gefragmenteerde benadering tot kurrikulum wat in dié model gevolg word. Daarteenoor heg die ANC-model hoë waarde aan die bydrae wat evaluering kan lewer om die gehalte van onderrig en leer te verhoog. Evaluering moet ooreenkomstig dié model meer op die verbetering van die onderrig-leerpraktyk as op die beoordeling van leerlingprestasies gerig wees. Die beoordeling van leeruitkomste sal derhalwe oorwegend diagnosties van aard wees ten einde leerprobleme te identifiseer en die kwaliteit van die leerproses, asook die effektiwiteit van die leerkrag, te monitor. Ten einde hierin te slaag word voorkeur verleen aan 'n kombinasie van deurlopende evaluering (toetse, opstelle, projekte, praktiese- en veldwerk) en nasionale eksamens waarin die klem op die beoordeling van analitiese- en probleemoplossingsvaardighede sal val (supra 6.3.6).

Daar moet egter gewaak word teen die gevaar om, in slaafse navolging van vernuwing in evalueringspraktyke elders ter wêreld, oppervlakkige aanpassings in Suid-Afrikaanse evalueringstelsels aan te bring. Die behoefte aan vernuwing in evaluering ontspring nie primêr uit oorweginge om die geldigheid van die bestaande evalueringspraktyk te verhoog nie. Vernuwing in evaluering word in die algemeen genoodsaak deur veranderinge in onderwys- en vakdoelstellings. Nuwe doelstellings, inhoude, beklemtonings en benaderings, soos die ontwikkeling van vaardighede in kommunikasie, groepfunksionering, projek- en praktiese werk en probleemoplossing, kan nie effektief met tradisionele toetse of eksamens beoordeel word nie. Die ontwikkeling en implementering van relevante vakkurrikulums en onderrigprogramme, die ontwikkeling van toepaslike kurrikulummateriaal en die ontwerp van verantwoordbare evalueringstrategieë behoort derhalwe voorrang te geniet bokant kontekslose aanpassings in die bestaande evalueringspraktyke (supra 5.2.8).

7.2.8 Onderwysstandaarde en kwaliteitonderwys

In die tradisionele benadering tot die onderwys word onderwysstandaarde dikwels met eksamenuitslae vereenselwig en aan die hand daarvan beoordeel. Onderwysstandaarde het egter veral betrekking op daardie fasette van die kurrikulum wat tot goeie uitkomst kan lei, naamlik die gehalte van die inhoud, onderrig en evaluering. Die leemtes van oordrewe afhanklikheid van eenmalige eksamens word algemeen aanvaar en daar word gesoek na 'n alternatiewe benadering tot evaluering. In baie gevalle verloop hierdie pogings egter in isolasie van die onderliggende motivering daarvoor, naamlik dat die kurrikulum self verander het en dat die realisering van nuwe vakdoelstellings dikwels nie langs tradisionele weë beoordeel kan word nie.

Sommige rolspelers wil onderwysstandaarde verhoog deur die ordening van leerinhoud so te wysig dat beter eksterne kontrole en beheer moontlik is. Die sogenaamde uitkoms-gebaseerde benadering is een van die gewilde modelle wat dikwels in hierdie verband voorgedra word. In die ekstreme vorm van dié benadering word kurrikuluminhoud in prestasiedoelwitte gelys met die doel dat die leerling dit op 'n stelselmatige wyse moet verower. Dié benadering ondersteun sentrale beheer en regulering deurdat dit eenvormigheid in sillabus-uitleg, doelformulering, onderrigbenaderings en evalueringstegnieke bevorder. Moontlik word daar in die algemeen té veel tyd bestee aan die organisering van inhoud en té min aan die formulering van standaarde vir opvoedkundig-regverdigbare doelstellings, die seleksie van relevante inhoud en die ontwikkeling van verantwoordbare benaderings tot onderrig en evaluering.

Die vraag is of die wêreldwye beweging om geantisipeerde leeruitkomst in die vorm van prestasiedoelwitte ("bench marks", "attainment targets", "kerndoelen", "outcomes-based competencies") te formuleer en na te streef, opvoedkundig verantwoordbaar is? Word onderwys in dié proses afgewater tot konformerings- en afrigting? Word oorspronklikheid, verbeelding en kreatiwiteit in dié proses genegeer? Omskep dit die onderwys in 'n ander vorm van reproduksie? Op hierdie vrae kan nie sonder meer, nee, geantwoord word nie. Daar bestaan 'n wesenlike gevaar dat uitkomsgebaseerde onderwys die ontwikkeling van menslike vermoëns beperk en tot 'n strakke gereedmaking van die leerders as werkeenhede

kan lei. Aan die ander kant kan uitkomsgebaseerde onderwys ook nie in die geheel geïgnoreer word nie. Elke leerling kan en moet bepaalde minimum kennis en vaardighede bemeester ten einde in sy/haar eie belang op die toepaslike uittreepunte as opleibaar te kwalifiseer - beroepsvolwassenheid is immers in eie reg 'n opvoedkundig-verantwoordbare onderwysdoelstelling.

Die soeke na 'n gesonde balans tussen die ontwikkeling van minimum bevoegdheide en die potensiaal van alle leerders (wat in die algemeen die hoër menslike vermoëns insluit) bied besondere uitdagings aan kurrikuleerders op alle vlakke. Die opvoedkundige verantwoordbaarheid van prestasiedoelwitte lê in hulle verhouding tot die onderwysvisie en -doelstellings (supra 5.2.7). 'n Eensydige beklemtoning van prestasiedoelwitte kan egter nie opvoedkundig-verantwoord word nie. Ten einde voorsiening te maak vir die bykans grenslose moontlikhede van die mens se geestelike en intellektuele vermoëns, is dit belangrik dat onderwysdoelstellings deur oopheid en moontlikheid gekenmerk word. Die formulering van minimum bevoegdheide vir die onderskeie jaarvlakke hou die gevaar in dat dit as die norm vir onderrig aanvaar word en dat die leerlinge as gevolg daarvan van waardevolle ontwikkelingsgeleenthede ontnem word.

7.2.9 Perspektiewe op die navorsingsprobleem

Met die aanvang van hierdie studie is daar gewys op die probleem dat die verskillende rolspelers in kurrikulumvernuwing nie 'n gemeenskaplike visie insake die aard en doel van die onderwys huldig nie. Terwyl KUMSA soek na 'n beter balans tussen akademiese en beroepsgerigte onderwys, wil die ANC-model onderwys en opleiding aan die hand van 'n nasionale kwalifikasieraamwerk integreer. Die instelling van die regering van nasionale eenheid (RNE) en van 'n legitieme Departement van Onderwys skep egter nuwe moontlikhede vir die ontwerp van 'n legitieme, algemeen-aanvaarbare en opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika.

Na oorweging van die verskillende aspekte wat ter sprake is, kom dit voor asof die grootste enkele belemmering vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum geleë

is in die afwesigheid van 'n effektiewe amptelike netwerk vir kurrikulumontwikkeling. Die beperkinge van die tradisionele netwerk sluit die volgende in:

- Die netwerk het slegs sommige uitvoerende departemente bedien.
- 'n Tipiese van-bo-na-onder benadering is gevolg.
- Die netwerk is deur onderwysburokrate beheer en gereguleer.
- Geleenthede vir inspraak deur leerkragte was baie beperk.
- 'n Gefragmenteerde benadering word gevolg deur sommige aspekte van die kurrikulum buite die formele netwerk te hanteer.

In hierdie stadium beskik Suid-Afrika nie oor 'n funksionele infrastruktuur vir kurrikulumontwikkeling nie. Die kurrikulumbestuurder se onmiddellike taak is om 'n operasionele netwerk vir kurrikulering tot stand te bring wat toegang vir alle gebruikers moontlik maak en die geloofwaardigheid van die stelsel verhoog. Hoewel die beperkte ervaring in oorspronklike kurrikulering in Suid-Afrika uit hierdie studie na vore kom, bied die politieke skikking in die land die moontlikheid om beskikbare kragte en middele saam te voeg en effektiewe netwerke vir kurrikulering tot stand te bring. Die ontwerp van 'n algemeen aanvaarbare opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum is van die demokratiese deelname van die verskillende rolspelers binne so 'n netwerk afhanklik.

Die effektiewe bedryf van 'n netwerk vir kurrikulering is egter afhanklik van konsensus oor 'n aanvaarbare model vir kurrikulumontwikkeling - in hierdie geval 'n model vir die ontwikkeling van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika. Benewens die identifisering van die sleutelfunksies en die onderlinge verhouding daarvan, is dit noodsaaklik dat konsensus insake kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid verkry word. Hierdie studie bied 'n model aan wat tot die realisering van dié ideaal kan bydra. Opvoedkundige verantwoordbaarheid is 'n sentrale begrip waarin die opvoeder se hoogste ideale en waardes tot 'n persoonlike onderwysvisie saamgebind word. Hierdie studie plaas

die klem in die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum op die seleksie van opvoedkundig-regverdigbare doelstellings, relevante inhoude, toepaslike onderrigbenaderings en verantwoordbare evalueringstrategieë. Aangesien opvoedkundige verantwoordbaarheid eers in die operasionalisering van die kurrikulum realiseer, lewer klimaatskepping en heelskool-ontwikkeling belangrike bydraes tot die konseptualisering daarvan op skool- en klaskamervlak.

Die algemene aanvaarding van 'n nuwe nasionale kurrikulum sal bepaal word deur die mate waartoe 'n politieke magsewewig tussen sentralisasie en desentralisasie gevind kan word. Die ontwikkeling van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum is afhanklik daarvan dat diversiteit in die samelewing erken en dat ruimte gelaat word vir die uitlewing van eie taal, kultuur en geloofsoortuigings. Daarmee word die belangrikheid van nasionale versoening en 'n gemeenskaplike strewe na vrede, vryheid, veiligheid en voorspoed vir almal, insluitend 'n waardering vir ander kulture, nie genegeer nie. Voldoende konsensus insake nasionale onderwysdoelstellings is 'n voorvereiste vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika.

7.3 Behoefte aan verdere navorsing

Die klem het in die Suid-Afrikaanse onderwysnavorsing, veral sedert die verskyning van die De Lange-verslag, sterk na die kurrikulum verskuif. Waar kurrikulumnavoring aanvanklik sterk op teoretiese modelle vir kurrikulumontwikkeling gefokus het, vind daar tans 'n verdere verskuiwing in die navorsingsfokus plaas, naamlik na die toepassing van kurrikulumteorie in die Suid-Afrikaanse onderwyswerklikheid.

Hoewel hierdie studie 'n bydrae tot hierdie meer funksionele benadering tot kurrikulumnavorsing lewer, is dit té omvattend van aard om voldoende aandag aan bepaalde essensiële aspekte van 'n verantwoordbare kurrikuleringspraktyk te skenk. In vele opsigte kan daar hoogstens van aanvanklike spitwerk sprake wees. Die essensie van opvoedkundige verantwoordbaarheid word binne die konteks van 'n funksionele kurrikuleringspraktyk aan die orde gestel. In dié proses word enkele determinante vir opvoedkundige verantwoordbaarheid aan die lig gebring met die doel om toepaslike kriteria vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-

verantwoordbare kurrikulum te herlei. Die volgende vraagstukke wat hieruit na vore kom, vereis dat verdere navorsing onderneem word ten einde die moontlikhede wat hierdie studie inhou, verder uit te bou:

7.3.1 Betekenis van opvoedkundige verantwoordbaarheid in Suid-Afrikaanse konteks

Die klem val in baie van die bydraes tot kurrikulumvernuwing op politieke oorweginge, weerstandspolitiek, bevryding van onderdrukking en kritiek teen die sosiale orde van die apartheids-era. Die politieke stryd in die ou Suid-Afrika het hierdie beklemtoning in baie gevalle genoodsaak. Die meerderheid se ideaal van politieke bevryding het egter met die algemene verkiesing in April 1994 werklikheid geword. Terwyl die politieke stryd van die afgelope dekade 'n negatiewe uitwerking gehad het op vernuwingsaksies wat in dié tydperk onderneem is, kan nou met groter openheid en meer inklusief oor die dieper betekenis van opvoedkundige verantwoordbaarheid in Suid-Afrikaanse konteks besin word. Verdere navorsing rondom die perspektiewe van die verskillende belangegroepes in kurrikulum-ontwikkeling kan bydra tot die ontwikkeling van 'n breë Suid-Afrikaanse onderwysvisie en die formulering van algemeen aanvaarde riglyne vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika.

7.3.2 Funksionele waarde van kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid

Opvoedkundige verantwoordbaarheid kry, volgens hierdie studie, eers werklik betekenis in die operasionalisering van die kurrikulum. Gevolglik het die opvattinge van ouers, leerlinge en leerkragte rondom kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid 'n deurslaggewende invloed op die uitwerking daarvan in die praktiese onderwyssituasie. Die vraag kan gestel word wat die verhouding is tussen kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid en die voorsiening van kwaliteitsonderwys deur die skool? Of anders gestel, tot watter mate dra kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid by om die operasionalisering van die kurrikulum te rig sodat 'n opvoedkundig-verantwoordbare onderrigpraktiek tot stand kom? Hierdie studie vra primêr na kriteria vir die geldigheid van die doelstellings, kwaliteit van die

leerinhoud, toepaslikheid van die onderrigbenaderings en -metodes en die verantwoordbaarheid van evalueringstrategieë. Verdere navorsing oor die invloed van sodanige kriteria op die voorsiening van kwaliteitsonderwys, is wenslik ten einde die oriëntering van kurrikuleerders en leerkragte te ondersteun. Hierdie navorsing behoort ondersoek te sluit na die mate waartoe:

- kurrikuleerders gebruik maak van kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid in die ontwerp van vakkurrikulums;
- leerkragte bewus is van kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid en sodanige kriteria as riglyne gebruik in die operasionalisering van die kurrikulum.

7.3.3 Integrering van onderwys en opleiding

Daar word veral in die ANC-model sterk klem gelê op die integrering van verstands- en hande-arbeid in 'n poging om groter relevansie in die onderwys teweeg te bring. Hoewel 'n gesonde balans tussen hoof, hand en hart in die algemeen ondersteun word, bestaan die gevaar dat die ontwikkeling van hoër-orde vaardighede, intellektuele bevryding en kreatiwiteit geskaad kan word. Daar word derhalwe aanbeveel dat veral ten opsigte van na-basiese onderwys, na 'n gesonde balans tussen akademiese en beroepsgerigte onderwys gesoek word. Verdere navorsing rondom die sinvolle integrering van onderwys en opleiding ter bevordering van deurvloei en mobiliteit word as noodsaaklik beskou. Ondeurdagte integrering kan die gevaar inhou dat onderwys en opleiding tot afrigting en voorbereiding vir werk afgewater word. So 'n benadering sou kontra-produktief inwerk op die oordraagbaarheid van kennis en vaardighede en die ontwikkelingsgeleenthede vir alle leerders beperk.

7.4 Aanbevelings

In die lig van die gevolgtrekkings en gepaardgaande navorsingsprioriteite wat uit 'n besinning oor die inhoud en betekenis van hierdie proefskrif na vore kom, word die volgende aanbevelings voorgehou met die doel om daardeur tot die ontwikkeling van 'n opvoedkundig-

verantwoordbare kurrikulum vir Suid-Afrika by te dra:

7.4.1 Kurrikulumbeplanning en -bestuur

Die gebrek aan 'n funksionele kurrikuleringspraktyk in Suid-Afrika kom duidelik na vore uit hierdie studie. Ten einde die verantwoordbaarheid van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel te verhoog, is dit noodsaaklik dat hoë prioriteit aan kurrikulumbeplanning en -bestuur toegeken word. Die nuutgestigte provinsiale onderwysdepartemente behoort werkgroepe aan te stel om toepaslike navorsing in hierdie verband te onderneem. Die vestiging van strukture om inspraak en medebesluitneming deur voldoende konsensus te bewerkstellig, is 'n belangrike funksie van kurrikulumbestuur. Daar word derhalwe aanbeveel dat uitvoerende onderwysdepartemente voorsiening maak vir:

- Strukture vir raadpleging en medebesluitneming deur belanghebbendes op toepaslike besluitnemingspunte.
- Die ontwikkeling van die nodige kundigheid om kurrikulumontwikkeling op 'n wetenskaplike en verantwoordbare wyse te bedryf.
- Behoorlike kommunikasie- en inligtingskanale om toepaslike inligting op 'n effektiewe wyse te dissemineer.
- Toepaslike navorsing en ontwikkelingswerk om die kwaliteit en toepaslikheid van die kurrikulum en tendense in die samelewing vroegtydig te bepaal met die oog op die verdere ontwikkeling van die kurrikulum.

7.4.2 Demokrasisering van kurrikulumontwikkeling

Strukture en meganismes behoort geskep te word om alle belanghebbendes op 'n deurlopende basis by gesprekvoering en besluitneming oor die kurrikulum te betrek. In sodanige strukture behoort na 'n gesonde balans tussen verteenwoordiging en kundigheid gestreef te word.

Legitimiteit en algemene aanvaarbaarheid impliseer dat voldoende konsensus oor onderwysdoelstellings, inhoud en metodes bereik word. Daar word derhalwe aanbeveel dat uitvoerende onderwysdepartemente toepaslike raadplegingstrukture skep vir ouers en ander belanghebbendes vir inspraak en medebesluitneming insake kurrikulumaangeleenthede. Sodanige strukture behoort, benewens formele departementele strukture, ruimte te laat vir skakeling met formele vakverenigings, werkgewer- en werknemerinstellings en informele netwerke wat deur leerkragte self tot stand gebring word.

7.4.3 Oriëntering van kurrikuleerders

Die prosesse wat met die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum verband hou, verg benewens 'n deeglike kennis van basiese kurrikuleringsbeginsels, besondere vaardighede in raadpleging, groepdinamika, konflikthantering, konsensusvorming en medebesluitneming. Daar word, in die lig hiervan, aanbeveel dat voorsiening gemaak word vir toepaslike oriëntering en indiensopleiding vir die lede van die werkgroepe wat in die ontwerp van opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulums betrokke sal wees. Daar word verder aanbeveel dat die oriënteringssessies wat hier ter sprake is die vorm van praktiese werksessies sal aanneem en dat die simulasie van teoretiese modelle soos die een wat in hierdie studie voorgehou word, vir dié doel oorweeg word.

7.4.4 Opleiding en oriëntering van leerkragte en voornemende leerkragte

Die benadering wat hierdie proefskrif ten opsigte van kurrikulering voorhou, plaas die verkenning van die verantwoordbaarheidsaspek van opvoedende onderwys telkens binne 'n funksionele konteks. Die universele waarhede insake opvoeding en onderwys word egter nie daarmee negeer nie. Opvoedkunde, as wetenskap, kan nie losgemaak word van die wesenskenmerke van opvoedende onderwys wat deur die jare deur verskillende grondleggers nagevors en beskryf is nie. Die sekerheid dat die wetenskap sy objek van studie ken, bied juis aan hom die vertroue om op die funksionele pad te waag. Derhalwe word aanbeveel dat minstens sommige van die ontwerptake in die voorgestelde model, byvoorbeeld die uitbouing

van makrokriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid tot ontwerp kriteria, in die vorm van praktiese werksessies uitgevoer word. In voordiensopleiding behoort voorsiening gemaak te word vir toepaslike veldwerk om ondersoek in te stel na die perspektiewe van die gebruikers van die kurrikulum rondom onderwysdoelstellings en kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid.

7.5 Slotwoord

Die essensiële verskil tussen die benadering tot kurrikulumontwerp wat in hierdie studie voorgehou word en tradisionele benaderings lê daarin dat die kurrikuleerder(s) self kriteria vir die ontwerp van 'n opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum identifiseer. In die tradisionele benaderings word in die algemeen van eksterne kriteria gebruik gemaak. In die benadering wat in hierdie studie gevolg word, dra die proses waarin die kriteria geselekteer word by om die kurrikuleerder(s) se denke te rig en te orden rondom toepaslike aspekte van opvoedkundige verantwoordbaarheid. So gesien, lê die makro- en ontwerp kriteria vir opvoedkundige verantwoordbaarheid meer klem op wat die kurrikulum moet doen en waarom, as op die vraag hoe die kurrikulum daar moet uitsien. Die kriteria word sodoende in 'n funksionele konteks geplaas. Die klem val meer op rigtinggewing tydens die verloop van die ontwerpproses as op kontrolering na afloop daarvan. Die kriteria spits derhalwe die kurrikulum reeds tydens die ontwerpproses op bepaalde opvoedkundig-verantwoordbare uitkomst af.

Hoewel klem geplaas word op die kontekstualisering van die kurrikulum deur die herleiding van kriteria binne die plaaslike situasie, word eksterne kriteria nie in die geheel uitgeskakel nie. In die geval van 'n eksakte vak soos die natuurwetenskappe sou dit onverantwoordelik wees om universele kriteria te ignoreer. Daarsonder sal mededinging en samewerking met die internasionale gemeenskap nie moontlik wees nie. Daarom ontleed Walters (1978: 207 - 227) kriteria wat in verskillende kontekste herlei is met die doel om by algemeen-geldende kriteria vir die ontwerp van 'n verantwoordbare vakkurrikulum uit te kom en dit vir plaaslike toestande te verbeter.

In hierdie studie val die klem op 'n funksionele benadering tot kurrikulumontwerp, teenoor die tegnies-wetenskaplike benadering wat in die meeste teoretiese modelle, insluitende die model van Jansen wat hier as uitgangspunt aanvaar is, voorgehou word. Die toepassing van wetenskaplike modelle kom neer op die kliniese toepassing van kurrikulumteorie deur kurrikulumkundiges. Die funksionele benadering, daarenteen, is gerig op die skep van nuwe kennis (as 'n tipiese menslike handeling) deurdat rolspelers met verskillende agtergronde bymekaar kom, gesprekvoer, verskil, konsensus soek en self ontwikkel. In dié proses ontwerp hulle 'n kurrikulum wat binne hulle verwysingsraamwerk opvoedkundig-verantwoordbaar is. Maar hulle volstaan nie daarmee nie. Ook die eie verwysingsraamwerk word as voorlopig beskou en aanvaar. Daarom word die pas ontwerpte kurrikulum, tesame met die verklaarde voorneme en verantwoording daarvan, aan eksterne evalueerders (A-lyn evaluering) voorgelê ten einde, vir sover as wat dit moontlik is, seker te maak dat aan die eis van opvoedkundige verantwoordbaarheid voldoen word.

'n Opvoedkundig-verantwoordbare kurrikulum impliseer kwaliteitonderwys. Hoë standarde in inhoud, onderrig en evaluering is voorvereistes vir die voorsiening van leergeleenthede wat vir die leerlinge die moeite werd is, voldoen aan die verwagtinge van die ouers, die profesionele status van die leerkrag bevorder en voorsien in die ontwikkelingsbehoeftes van die land.

BRONNELYS

Adam, H. en K. Moodley. 1993. *The Negotiated Revolution: Society and Politics in Post-Apartheid South Africa*. Jonathan Ball Uitgewers, Johannesburg.

African National Congress (ANC). 1991. *Discussion Paper for the ANC on Education Policy*. Education Department of the ANC.

- - - - **1994.** *A Policy Framework for Education and Training. Discussion Document*). Education Department of the ANC.

- - - - **1994a.** *The Reconstruction and Development Programme (RDP)*. Umanyano Publishers, Johannesburg.

- - - - **1994b.** *Implementation Plan for Education and Training*. Education Department of the ANC. Mei 1994.

Alexander, N. 1994. The struggle goes on. In: *The Weekend Argus*, September 3/4, 1994.

Angus, B. en J. Lopes. 1989. *Relevansie in die onderwys*. Aanbieding gelewer by die Onderwyskonferensie van die South African Chamber of Business gehou te Pretoria op 28 November 1989.

Ashley, M. 1989. *Ideologies and Schooling in South Africa*. SATA, Rondebosch, Cape Town.

Aspin, D.N. 1994. *Quality Schooling: An Integrated Approach to Knowledge, Curriculum and Learning in the Democratic School*. 'n Referaat gelewer by die konferensie oor Totale Kwaliteitsbestuur in Veranderende Onderwysgemeenskappe aan die Randse Afrikaanse Universiteit, 7 - 11 September 1994.

Basson, A.J. 1971. *Die Demokratiese Gedagte in die Opvoeding*. D.Ed-proefskrif,

Universiteit van Stellenbosch.

Benjamin, S. 1989. An Ideascap for Education: What Futurists Recommend. *In: Educational Leadership*. Maart 1989.

Berding, F. 1991. De Actualiteit van John Dewey (1859 - 1952): Opvoeding en Onderwijs als Culturele Verskijnselen. *In: Vernieuwing. Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*. 50(4). April 1991.

Bird, A. 1994. Workers want bread - and roses too. *Opvoedkundige Bylae van die De Suid-Afrikaan*. Februarie 1994.

Bonds, C.W., L.G. Bonds en W. Peach. 1992. Metacognition: Developing Independence in Learning. *In: The Clearing House*. 66(1). September/October 1992.

Botha, T.R. 1990. *RGN-Onderwysnavorsingsprogram: Onderwys vir 'n veranderende Suid-Afrika*. RGN, Pretoria.

Bredenkamp, P.H. 1990. Some Perspectives on Education for the Nineties. *In: Transvaalse Onderwysbulletin*. 34(2). Transvaalse Onderwysdepartement.

Brent, A. 1978. *Philosophical Foundations for the Curriculum*. Allen & Unwin, London.

Brezinka, W. en J.L. van der Walt. 1992. Opvoedingsoogmerke vir die huidige tyd. *In: Fokus 2000: Tydskrif vir Opvoedkunde*. 20(3/4). November 1992. PU vir CHO.

Carl, A.E. 1994. 'Education for Peace' - die rol van enkele opvoeders in Opvoeding vir Vrede. *In: Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*. 14(1).

Carl, A.E. 1986. *Onderwyserbetrokkenheid by Kurrikulumontwikkeling in Sekondêre Skole in die Republiek van Suid Afrika*. Ongepubliseerde D.Ed-proefskrif, Universiteit van

Stellenbosch.

Centre for Educational Policy Development (CEPD). 1994. *Konsepwerkdokument: Science, Mathematics and Technology*. CEPD, Braamfontein.

- - - **1994a.** *A discussion document on an approach to developing a flexible core curriculum for science and technology*. CEPD, Braamfontein.

Clase, P.J. 1991. *Begrotingspos oor die Onderwys*. Toespraak gelewer ten tye van die bespreking van sy begrotingspos in die Volksraad.

Coombe, T. 1993. *Structure of a New Education and Training System*. Toespraak gelewer tydens die Ed Futurum Kongres van die Universiteit van die Oranje Vrystaat gehou op 13 - 14 Mei 1993.

Cornelius, L. 1994. The Curriculum: Government-produced! Another curriculum myth? *In: Neon*. Natalse Onderwysdepartement, Pietermaritzburg.

Cross, M. 1992. *Resistance and Transformation: Education Culture and Reconstruction in South Africa*. Skotaville Uitgewers, Johannesburg.

Davies, J. 1986. Capital, State and Educational Reform in South Africa. *In: Kallaway, P. (ed) Apartheid in Education*. Ravan Press, Johannesburg.

De Klerk, F.W. 1991. Toespraak deur die leier van die Nasionale Party tydens 'n openbare vergadering op Hartswater, 19 Oktober 1991.

De Klerk, J. 1994. Die Paradigmaskuif in die Opvoedkunde. Klasaantekeninge vir die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van Stellenbosch.

De Kok-Damave, M. (red.). 1980. *De Curvo-Strategie: Handboek voor Leergang-*

ontwikkeling. Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, Staatsuitgeverij, Gravenhage.

De Vries, C.G., W.S. Du Plessis en J.C. Steyn. 1992. *Relevante Onderwys in Suid-Afrika: Konsepdefiniëring, Analise en Evaluering*. Universiteit van Stellenbosch, 1992.

De Vries, J. 1993. Schoolklimaat en didactiek. *In: Vernieuwing - Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*. 52(10). Desember 1993.

De Vries, C.G. 1990. Hantering van Opvoedkundige Denkrigtings in die Aanvanklike Opleiding van Onderwysers aan enkele Suid-Afrikaanse Universiteite. *In: Die Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*. 10(3).

Dekker, E.I. en E.M. Lemmer. 1993. *Critical Issues in Modern Education*. Butterworths, Durban.

Departement van Nasionale Opvoeding (DNO). 1992. *Onderwysvernuwingstrategie: Betuursoplossings vir Onderwys in Suid-Afrika*. Staatsdrukker, Pretoria.

- - - - **1988.** *Nasionale Opvoedingsbeleid: Die Onderwysprogramme vir Pre-tersiêre Onderwys in Suid-Afrika (NASOB 02-124)*. Staatsdrukker, Pretoria.

- - - - **1991.** *'n Kurrikulummodel vir Onderwys in Suid-Afrika: 'n Besprekingsdokument (KUMSA)*. Staatsdrukker, Pretoria.

- - - - **1994.** *'n Kurrikulummodel vir Onderwys in Suid-Afrika (KUMSA2)*. Staatsdrukker, Pretoria.

- - - - **1994a.** *'n Kurrikulummodel vir Onderwys in Suid-Afrika: Konsepriglyndokument vir Wiskunde*. DNO, Pretoria.

- - - - **1991a.** *Onderwysrealiteite in Suid-Afrika*. Staatsdrukker, Pretoria.

Departement van Onderwys en Kultuur: Administrasie Volksraad (DOK: AV). 1990. *Koester ons Jeug 2000* (Hoofverslag). Staatsdrukker, Pretoria.

- - - - **1992a.** Evaluering van die Breë Kurrikulum. Bylae A: *Leerteorieë as Kurrikulum-grondslag*. Transvaalse Onderwysdepartement, Pretoria.

- - - - **1992b.** Evaluering van die Breë Kurrikulum. Bylae B: *Die Leerder as Determinant*. Transvaalse Onderwysdepartement, Pretoria.

- - - - **1992c.** Evaluering van die Breë Kurrikulum. Bylae C: *Die Epistemologiese as Determinant*. Transvaalse Onderwysdepartement, Pretoria.

- - - - **1992d.** Evaluering van die Breë Kurrikulum. Bylae D: *Die Samelewing as Determinant*. Transvaalse Onderwysdepartement, Pretoria.

- - - - **1993.** *Handleiding vir Staatsondersteunde Skole (Model C-Skole)*. DOK(AV), Pretoria.

Dostal, E. 1989. *The Long-Term-Future of Education in South-Africa*. Verslag van die Instituut vir Toekomsnavorsing, Universiteit van Stellenbosch.

Du Pisani, T., S.J. Plekker, C.R. Dennis en J.P. Strauss. 1990. *Education and Manpower Development: 1990*. University of the Orange Free State, Bloemfontein.

Du Plessis, W.S. 1992. Tegnologie en Opvoeding: 'n Kontemporêre uitdaging. In: *Die Tydskrif vir Geesteswetenskappe van die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns*. Pretoria.

Du Toit, A.M.J. 1994. *Die Senior Assistent Superintendent vir Junior Primêre Onderwys as Onderrigleier*. M.Ed-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch.

Engelbrecht, S.W.H. 1992. The De Lange Report Revisited Ten Years Down The Road. *In: McGregor's Educational Alternatives*, R. en A. McGregor (ed.). Juta & Co, Ltd.

Fennema, E., T.P. Carpenter and P. Peterson. 1991. Teacher's Decision Making and Cognitively Guided Instruction: A New Paradigm for Curriculum Development. *In: Pythagoras*. 27. November 1991.

Fraser, W.J. 1992. High Academic Standards and Low Levels of Achievement: The Fallacy and Paradox of Performance. *In: Standaarde vir 'n Nuwe Onderwysbestel*. Referate gelewer by die 32 ste Kongres van die Ovoedkundevereniging van Suid-Afrika gehou op 15-17 Januarie 1992 by die Universiteit van die Oranje Vrystaat.

Garson, P. 1993. The state changes the syllabus. But what of the other players? *In: Supplement to the Weekly Mail & Guardian*. Oktober 1993

Gerber, A. 1993. *Die medium van onderrig in die toekomstige Suid-Afrika*. Toespraak gelewer tydens die Ed Futurum-kongres in Bloemfontein.

Gipps, C.V. 1994. *Quality in School Based Assessment*. Referaat gelewer tydens die tweede internasionale konferensie insake Evaluering in die Onderwys (ASEESA). Pretoria, 6 - 8 Julie 1994.

Giroux, H.A. 1981. *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Temple University Press.

Griffiths, M. 1986. Hirst's Forms of Knowledge and Körner's Categorical Frameworks. *In: Oxford Review of Education*. 12(1).

Gunter, C.F.G. 1969. *Fenomenologie en Fundamentele Ovoedkunde*. Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars, Stellenbosch.

Hargreaves, D.H. 1987. The Quest for the School Curriculum. *In: The School Science Review*. 69(246). September 1987.

Hartshorne, K. 1992. *Crisis and Challenge: Black Education 1910 - 1990*. Oxford University Press, Cape Town.

- - - - **1992a.** Voorwoord in *McGregor's Education Alternatives*, Edited by R. en A. McGregor. Juta & Co, Ltd.

Hemming, J. 1984. The Confidence-building Curriculum. *In: Alternative Educational Futures*, Edited by Harber, C., R. Meighan and B. Roberts. Holt, Rinehart and Winston, London.

Higgs, P. 1991. Fundamental pedagogics and the myth of ideological pretension. *In: Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys*. 5(1).

- - - - **1992.** Standards in Education - A Fundamental Response. *In: Standaarde vir 'n Nuwe Onderwysbestel: Referate gelewer by die 32 ste Kongres van die Ovoedkundevereniging van Suid-Afrika hgehou op 15-17 Januarie 1992 by die Universiteit van die Oranje Vrystaat*.

Iran-Nejad, A. 1990. Active and Dynamic Self-Regulation of Learning Processes. *In: Review of Educational Research*. 60(4). University of Alabama.

Jamentz, K. 1994. Making Sure That Assessment Improves Performance. *In: Educational Leadership*. 51(6).

Jansen, J.D. 1993. Curriculum Reform in Zimbabwe: Reflections for the South African Transition. *In: Inventing Knowledge: Contests in Curriculum Construction*, Taylor, N. (ed). Maskew Miller Longman, Kaapstad.

Jansen, C.P. 1986. 'n Teoretiese deurskouing van die begrippe "kurrikulum" en

"kurrikulering". In: *Pedagogiekjoernaal*. 7(2). Universiteit van Pretoria.

- - - - 1994. Veranderinge in die siening van wetenskap en die implikasies daarvan vir Opvoedkundekurrikulums. In: *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*. 14(1).

Jooste, M. en K. Wilson. 1993. Akademiese vs. Lewensvaardighede - wat vereis toekomstige werkgewers? In: *Opvoeding en Kultuur*. 16(2). Maandblad van die Departement van Onderwys en Kultuur: Administrasie Volksraad. Augustus 1993.

Kaaplandse Onderwysdepartement (KOD). 1993. *Onderwysersgids vir Wiskunde: Junior Primêre Skoolfase..* Kaapstad.

Kahn, M. 1993. *Bridging the Base: Report of a sector study on Science and Mathematics Education*. CEPD, Johannesburg.

- - - - 1994. *Science and Technology Education and Training for Economic Development*. CEPD, Johannesburg.

Kallaway, P. 1986. *Apartheid and Education: The Education of Black South Africans*. Ravan Press, Johannesburg.

Kane-Berman, J. 1991. The Angry Youth. In: *Trends Transforming South Africa*, T. Manning, T. (ed). Juta & Co., Ltd.

Kilroe, J.G. 1989. Voorwoord tot Shell Suid-Afrika se Sakeverslag: Die toekoms is in ons hande ... In: *Rapport*, 14 Junie 1989.

King, M. en O. van den Berg. 1991. *The Politics of Curriculum: Structures and Processes*. Centaur Publications.

- - - - 1993. The Independent Examinations Board: A Narrative. In: *Inventing Knowledge:*

Contests in Curriculum Construction, N. Taylor (ed). Maskew Miller - Longman.

Kleynscheldt, R.J. 1990. *Koöperatiewe Onderwys: 'n Fundamenteel-Opvoedkundige Perspektief*. M.Ed-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch.

Landman, W.A. 1993. Linking formal and non-formal education in the formal school system. In: *Critical Issues in Modern Education*, Dekker, E.I. en E.M. Lemmer (eds). Butterworths, Durban.

Mabandla, M. 1994. Disastrous DET results: ANC would make radical changes. In: *The Argus*. 18 January 1994.

MacDonald, C.A. 1993. *Towards a new Primary Curriculum for South Africa: The main report of the Threshold 2 Project*. Verslag ED-22 van die RGN.

Malala, J. en A. Makoe. 1994. Chaos at Diepkloof schools continues. In: *The Star*. 13 September 1994.

Mandela, N. 1991. Toespraak gelewer tydens die TUATA Vroue-konferensie te Johannesburg. In: *The Transvaal Educational News*. Desember 1991.

Marais, P G. 1992. Toespraak in die Parlement tydens die Wantrouedebat op 31 Januarie 1992. Kaapstad.

Marzano, R.J. 1994. Lessons from the field about outcomes-based performance assessment. In: *Educational Leadership*. 51(6). Maart 1994.

Mbongwe, A.S. 1992. The Inkatha Freedom Party's views on Education in South Africa. In: *South Africa - The Education Equation: Problems, Perspectives and Prospects*, Heese, C. en D. Badenhorst (eds). J.L. van Schaik-Uitgewers.

McGregor, R. en A. McGregor. 1992. *McGregor's Educational Alternatives*. Juta & Co, Ltd.

Mncwabe, M.P. 1990. *Separate and Equal Education: South Africa's Education at the Crossroads*. Butterworths.

Molteno, F. 1986. The Historical Foundations of the Schooling of Black South Africans. In: *Apartheid in Education*, P. Kallaway (ed). Ravan Press, Johannesburg.

Moore, C.E. 1993. 12 Secrets of Restructured Schools. In: *The Education Digest*. December 1993.

Morrow, W. 1994. A Culture of Teaching. In: *Opvoedkundige Bylae van die De Suid-Afrikaan*. Februarie 1994.

- - - - **1989.** *Chains of Thought: Philosophical Essays in South African Education*. Southern Book Publishers.

Mostert, J.M. 1985. *Situasie-analise en die bepaling van doelstellings vir vakkurrikula*. RGN, Pretoria.

Muller, M.A. 1994. Heroorweeg nuwe benadering tot wiskunde. In: *Die Burger*. 14 Oktober 1994.

Naisbitt, J. 1990. *Megatrends 2000: The next ten years*. Sidgewick + Jackson, London.

Nasionale Onderwys en Opleidingsforum (NOOF). 1993. *Stigtingsooreenkoms*. CEPD, Johannesburg.

National Education Policy Investigation (NEPI). 1992a. *Educational Planning, Systems, & Structure*. Oxford University Press/NECC, Kaapstad.

- - - - 1992b. *Governance and Administration*. Oxford University Press/NECC, Kaapstad.

- - - - 1992c. *Curriculum*. Oxford University Press/NECC, Kaapstad.

- - - - 1992d. *Human Resources Development*. Oxford University Press/NECC, Kaapstad.

National Training Board (NTB). 1994. *National Training Strategy Initiative: A Preliminary Report by the National Task Team of the National Training Board* (Discussion Document). Nasionale Opleidingsraad, Pretoria.

Niebuhr, G.A. 1987. 'n Komprehensiewe kurrikulumontwikkelingsmodel vir onderwys binne en buite die skool. In: *Onderwysbulletin*. vol 31 no 2. Desember 1987.

Nitko, A.J. 1994. *Curriculum-based Criterion-referenced Continuous Assessment: A Framework for the Concepts and Procedures of Using Continuous Assessment for Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. Referaat gelewer by die tweede internasionale konferensie oor Evaluering in die Onderwys gehou op 6 - 8 Julie 1994 in Pretoria.

O'Connel, B. 1994. Quest for the Missing Link. In: *Opvoedkundige Bylae van die De Suid-Afrikaan*. Februarie 1994.

Oosthuizen, D. 1990. Wat dit sal kos om swart onderwys op te knap. In: *Sake-Rapport*. 24 Junie 1990.

Phillips, B.A. 1994. A Private Sector Perspective. In: *Opvoedkundige Bylae van die De Suid-Afrikaan*. Februarie 1994.

Pittendrigh, A. 1989. Openingstoespraak by die Onderwyskonferensie van die "South African Chamber of Business" gehou te Pretoria op 28 November 1989.

Posner, G.J. en A.N. Rudnitsky. 1978. *Course Design: A Guide to Curriculum Development*

for Teachers. Longman, London.

Presidentsraad (PR. 2/1987). 1987. Verslag van die komitee vir maatskaplike aangeleenthede oor die jeug van Suid-Afrika. Staatsdrukker, Kaapstad.

Pretorius, S.G. 1993. Business and Industry Involvement in Education. *In: Critical Issues in Modern Education*, Dekker, E.I. en E.M. Lemmer (eds.). Butterworths, Durban.

Pring, R. 1992. Standards and Quality in Education. *In: British Journal of Educational Studies*. XXXX(1). Februarie 1992.

Prinsloo, N.P. 1980. *Ontwerp en funksionaliteit van enkele modelle in die Vergelykende Pedagogiek*. M.Ed-verhandeling. Universiteit van Pretoria.

Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN). 1990. *Onderwys vir 'n veranderende Suid-Afrikaanse samelewing*. RGN, Pretoria.

- - - - **1981.** *Verslag van die Hoofkomitee van die RGN-Ondersoek na die Onderwys: Onderwysvoorsiening in die RSA*. RGN, Pretoria.

- - - - **1981a.** *Verslag van die Werkkomitee oor Kurrikulering*. RGN, Pretoria.

Ranson, S. 1992. Towards the Learning Society. *In: Educational Management and Administration*. 20(2).

Reinhartz, J. en D.M. Beach. 1992. *Secondary Education: Focus on Curriculum*. Harper Collins Publishers, New York.

Republiek van Suid-Afrika (RSA). 1987. Presidentsraad: *Verslag van die Komitee vir Maatskaplike Aangeleenthede oor die Jeug van Suid-Afrika*. Staatsdrukker, Pretoria.

- - - - **1984.** *Wet op die Nasionale Beleid vir Algemene Onderwysake, 1984.* Staatsdrukker, Pretoria.

- - - - **1983.** *Witskrif oor Onderwysvoorsiening in die Republiek van Suid-Afrika, 1983.* Staatsdrukker, Pretoria.

- - - - **1993.** 1993. *Oorgangsgrondwet, Wet 200 van 1993.* Staatsdrukker, Pretoria.

- - - - **1994.** *Konsepwitskrif oor Onderwys en Opleiding, 1994.* Staatskoerant, 23 September 1994. Staatsdrukker, Pretoria.

Rhodie, N.J. 1988. *Suid-Afrika: Perspektiewe op die Toekoms.* H.C. Marais (red). Owen Burgess-Uitgewers.

Samuel, J. 1992. The ANC View. *In: McGregor's Educational Alternatives*, Edited by R. en A. McGregor. Juta & Co, Ltd.

Schreuder, D. 1994. Nuwe wiskunde is nie sommer uit die lug gegryp nie. *In: Die Burger*, 14 Oktober 1994.

Schreuder, J.H. 1989. *Die Rol van die Takseersentrum in die Identifisering en Ontwikkeling van Onderwysleierkundighede by Onderrigleiers.* D.Ed-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.

Seaber, N. 1989. Toespraak gelewer voor die Onderwyskonferensie van die *South African Chamber of Business* gehou te Pretoria op 28 November 1989.

Shaw, F.B. 1992. Standards for a New Education Dispensation. *In: Standaarde vir 'n Nuwe Onderwysbestel:* Referate gelewer by die 32 ste Kongres van die Opvoedkundevereniging van Suid-Afrika gehou op 15-17 Januarie 1992 by die Universiteit van die Oranje Vrystaat.

Simon, B en Taylor, W. 1981. *Education in the Eighties: The Central Issues.* Batsford Academic and Educational, Ltd.

Siyengo, Z. 1994. Best in the West - but no magic formula. In: *The Argus*, 18 Januarie 1994.

Smith, D.P.J. en R. Pacheco. 1994. *Die herstel van 'n leerkultuur.* Referaat gelewer by die 33ste OVSA-kongres gehou op 12 tot 14 Januarie 1994 aan die Universiteit van Stellenbosch.

Sonn, F. 1994. Redakteur: Opvoedkundige Bylae van die De Suid-Afrikaan. Februarie 1994.

Spady, W.G. 1994. Choosing Outcomes of Significance. In: *Educational Leadership*. Maart 1994.

Steyn, I.N. 1991. Kurrikuleringsimplikasies van en Riglyne vir Model B as Bykomstige Onderwysmodel binne die Departement van Onderwys en Kultuur: Administrasie Volksraad. In: *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*. September 1991.

Steyn, J.C. 1994. *"Equality before Quality": Realistiese verwagting of opvoedkundige dwaling?* Referaat gelewer by die 33ste OVSA-kongres gehou op 12 tot 14 Januarie 1994 aan die Universiteit van Stellenbosch.

Steyn, J.C. 1992a. Die voorgestelde Lewensopvoedingsprogram as komponent van Relevante Onderwys. In: *Die Unie*. April 1992.

Steyn, J.C. 1992b. Kommentaar op artikel van Proff. J.L. van der Walt en W. Brezinka: Opvoedingsoogmerke vir die Huidige Tyd. In: *Fokus 2000 - Tydskrif vir Opvoedkunde*. 20(3/4). PU vir CHO.

Steyn, J.C. 1990. *Perspektiewe op Skoolkurrikula vir 'n Eietydse Multikulturele Suid-Afrika.* Universiteit van Stellenbosch.

Steyn, J.C. 1986. Perspektiewe op Nasionale Opvoeding in die RSA. In: *Die Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*. 6(4).

Steyn, J.C. en C.M. Viljoen. 1991. Enkele perspektiewe op die problematiek van skoolkurrikulumvernuwing vir multikulturele Suid-Afrika. In: *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*. 11(4).

Steyn, J.C. en C.M. Viljoen. 1990. *Perspektiewe op skoolkurrikula vir 'n eietydse multikulturele Suid-Afrika* ('n Loodsondersoek). Universiteit van Stellenbosch.

Stone, H.J.S. 1990. *Hoofverslag: Koester ons Jeug 2000*. DOK(AV), Pretoria.

Strauss, J.P., S.J. Plekker en J.W.W. Strauss. 1992. *Education and Manpower Development*. Research Institute for Education Planning (RIEP), University of the Orange Free State, Bloemfontein.

Sunday Times. 12 Januarie 1992. Kaapstad.

Sunter, C. 1994. *Pretoria will provide and other myths*. Tafelberg Uitgewers, Kaapstad.

- - - - 1992. *The New Century: Quest for the High Road*. Human & Rousseau, Kaapstad.

Swart, K. 1988. *"Alternatiewe Onderwys" met besondere verwysing na die situasie in die RSA: 'n Fundamenteel-pedagogiese verkenningstudie*. M.Ed-verhandeling. Universiteit van Stellenbosch.

Taylor, C.A. 1994. *Kurrikulumbestuur tydens die oorgangsfase in Suid-Afrika*. Referaat gelewer by die OVSA-kongres gehou op 12 tot 14 Januarie 1994 aan die Universiteit van Stellenbosch.

- - - - 1991. Koöperatiewe leer - 'n vorm van kompenseringsonderwys in 'n tegnologiese

era. In: *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*. 11(2).

- - - - 1990. Opvoeding: Dié regte kan basis wees van onderwys in nuwe SA. In: *Rapport*, 3 Junie 1990.

- - - - 1981. Die evaluering van die makro-inhoud van 'n kurrikulum. In: *Die Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*. 1(3/4).

Taylor, D.C. en J.P. Smoor. 1992. *Approaches to the Construction of School Infrastructure in South Africa*. A Consultancy Report for the World Bank.

Taylor, N. (ed). 1993. *Inventing Knowledge: Contests in Curriculum Construction*. Maskew Miller Longman, Kaapstad.

Terwel, J. 1993. Schoolklimaat en Didaktiek. In: *Vernieuwing - Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*. vol 52(10). Desember 1993.

The Cape Argus. 8/9 September 1994. Kaapstad.

Tonkin, A. 1989. Toespraak gelewer voor die Onderwyskonferensie van die *South African Chamber of Business* gehou te Pretoria op 28 November 1989.

Torrance, H. 1994. *Using Assessment in School Reform*. Referaat gelewer by die tweede internasionale konferensie oor Evaluering in die Onderwys gehou op 6 - 8 Julie 1994 in Pretoria.

Tyler, R.W. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press.

United States Agency for International Development (USAID). 1992. *South Africa: Primary Education Sector Assessment*. Academy for Educational Development, April 1992.

Unterhalter, E., H. Wolpe, T. Botha, S. Badat, T. Dlamini, B. Khotseng (eds). 1991a. *Apartheid Education and Popular Struggles*. Ravan Press, Johannesburg.

Unterhalter, E., H. Wolpe, T. Botha. 1991b. *Education in a Future South Africa: Policy Issues for Transformation*. Heinemann.

Van den Berg, D.J. 1991. Technikons: Criteria for institutions aspiring to train teachers for career education. *In: SA Tydskrif vir Hoër Onderwys*. 5(1).

Van der Walt, J.L. 1992. Die Huidige Gesprek oor Standaarde in die Onderwys. *In: Standaarde vir 'n Nuwe Onderwysbestel*. Referate gelewer by die twee-en-dertigste Kongres van die Opvoedkundige Vereniging van Suid-Afrika. M. Dreckmeyr (red). 15-17 Januarie 1992, Bloemfontein.

Van der Westhuizen, G.J. 1993. *Enkele prioriteite in kurrikulumontwikkeling*. Referaat gelewer by die 1993 Ed Futurum-kongres van die Universiteit van die Oranje Vrystaat. Bloemfontein, 13 - 14 Mei 1993.

- - - - **1992.** Ongepubliseerde departementele verslag van 'n studiereis na Kanada (Quebec), VSA en Engeland. KOD, Kaapstad.

- - - - **1988.** *Die Ontwerp van 'n Kurrikulum vir Rekenaargeletterdheid op Skoolvlak*. M. Ed.-verhandeling, Universiteit van Port Elizabeth.

Van Manen, M. 1994. Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in Teaching. *In: Curriculum Inquiry*. 24(2).

Van Niekerk, P. 1993. Ideology and Educational Change in Spain and South Africa: Neutrality in Schools? *Critical Issues in Modern Education*, Dekker, E.I. en E.M. Lemmer (eds). Butterworths, Durban.

Van Oenen, S. 1993. Het geheim van de school. *In: Vernieuwing - Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*. 52(10). Desember 1993.

Van Zijl, J. 1989. Toespraak gelewer voor die Onderwyskonferensie van die *South African Chamber of Business* gehou te Pretoria op 28 November 1989.

Van Zyl, C. 1991. *The De Lange report: 10 years on*. RGN Onderwysnavorsingsprogram no 24.

Vorster, P.W. 1994. Kritiek op nuwe wiskunde onwetenskaplik. *In: Die Burger*, 14 Oktober 1994.

Walker, M. 1991. Transforming teaching in Primary Education: A Project for Development and Democracy. *In: Education in a Future South Africa: Policy Issues for Transformation*, Unterhalter, E., H. Wolpe, T. Botha, (eds). Heinemann.

Walters, S W. 1994. Persoonlike onderhoud.

Walters, S W. 1992. Toespraak tydens die Kongres-dinee van die SAOU in Parow, 1 Julie 1992.

- - - - **1990.** *Die Evaluering en Bevordering van Loopbaanonderwys* (Hoofverslag). DOK(AV), Pretoria.

- - - - **1990a.** *Die Evaluering en Bevordering van Loopbaanonderwys: Begripsomskrywings* (Subverslag 1). DOK(AV), Pretoria.

- - - - **1989.** *Die kurrikulum en relevante onderwys*. Toespraak gelewer tydens 'n interne seminar van DOK(AV) oor relevante onderwys gehou in Pretoria op 15 en 16 Februarie 1989.

- - - - 1978. *The design of a Theoretical Model and Criteria for the construction of a Curriculum for Physical Science*. Thesis presented for the degree of Ph.D in Education. University of Cape Town.

Wang, M.C., G.D. Haertel en H.J. Walberg. 1993. What helps Students Learn? *In: Educational Leadership*. Desember 1993/Januarie 1994.

Weaver, T. 1986. Education: for what? *In: Education for Capability*, Tyrrell Burgess (ed.). NFER-NELSON, Philadelphia.

Zais, R.S. 1976. *Curriculum: Principles and Foundations*. Harper & Row Publishers, New York.